

# Tilpasset opplæring

*i et ledelses- og lærerperspektiv*

**Ingunn Nordli**



Masteroppgave

Masterprogram i Utdanningsledelse

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2011

## Sammendrag

Tilpasset opplæring er et viktig begrep innenfor skolen. Kunnskapsløftet og andre offentlige styringsdokumenter vektlegger dette som et grunnleggende virkemiddel for læring. Tilpasset opplæring handler om å gi god og forsvarlig opplæring ut fra den enkelte elevens evner og forutsetninger.

Formålet med min oppgave er å få innsikt i hvordan ledelsen tilrettelegger for kunnskapsbygging i det pedagogiske personalet knyttet til tilpasset opplæring, hvordan det ledes og deles ved skolen.

Fokus blir rettet mot ledelsen og spesielt på hvilken lederadferd som skal til for å skape motivasjon, og å holde læringsprosessene i gang hos lærerne. Det ble følgende problemstilling: Hvordan tilrettelegger skoleleder for utvikling av pedagogisk kompetanse i personalet som sikter mot en tilpasset opplæring?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å se nærmere på forståelsen av begrepet tilpasset opplæring, pedagogisk ledelse og lærerens rolle. Jeg har valgt å se på ledelse i et relasjonelt perspektiv gjennom Wadel (1997), Fuglestad (2007) og Dysthe (1996) forståelse. I tillegg har jeg redegjort for læring/kunnskapsbygging/praksisfellesskap i forhold til tilretteleggelse for erfaringsdeling og kunnskapsbygging.

Jeg valgte en kvalitativ metode for å samle inn materialet til analysen. Gjennomførte enkeltintervju med rektor og gruppeintervju med teamlederne ved skolen.

I analyse- og drøftingsdelen har jeg fokus på hovedområdene tilpasset opplæring som begrep, skoleleder- og lærerrollen.

Dale og Wærnes (2006) tre praksiskontekster og praksisfellesskapet til Wenger (2004) er brukt som hjelp til analysen og drøftingen.

Mitt hovedfunn går på organisering, som er et avgjørende kriterium for både hva gjelder personalet og tidsbruk i forhold til å kunne utføre pålagte oppgaver.

Organisering av personalet blir avgjørende for å kunne lykkes med tilpasset opplæring.

Skoleledelsen og skolelederteamet må kunne se viktigheten av et tett samarbeid med lærerne, og lærerne må se viktigheten av å være med på samarbeid i nyskapnings- og endringsprosesser.

Jeg mener det bør avsettes tid for at lærerne får tilgang til kunnskap og forskning om hva som har sannsynlighet for å gi resultater.

## Forord

Jeg er ved veis ende i mitt masterstudium i Utdanningsledelse ved Universitetet i Oslo.

Det har vært et lærerikt studium og det har gitt meg nye kunnskaper. Jeg har også fått kjennskap til aktuell forskning og forskjellige teorier. Mye av dette bruker jeg i undervisningen.

Det har tatt meg lang tid å skrive ferdig denne oppgaven. Mye uforutsett har kommet på min vei på grunn av langvarig sykdom.

Jeg vil takke mine veiledere som har hjulpet meg underveis, så takk til Ruth Jensen og Britt Oda Fosse.

En spesiell takk til Kirsten Sivesind for lærerike forelesninger og for god hjelp og støtte.

Oslo, november 2011

Ingunn Nordli

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
1.1 TEMA FOR VALG AV OPPGAVE OG BEGRUNNELSE .....	7
1.2 PROBLEMSTILLING .....	8
1.3 KORT PRESENTASJON AV DATAMATERIALET .....	8
1.4 OPPBYGNING AV OPPGAVEN .....	9
<b>2. TEORIDEL .....</b>	<b>10</b>
2.1 INNLEDNING .....	10
2.2 PEDAGOGISK LEDELSE .....	11
2.3 LÆRERNES ROLLE .....	14
2.4 LÆRING/KUNNSKAPSBYGGING/PRAKSISFELLESSKAP .....	17
2.4.1 Læring .....	17
2.4.2 Kunnskapsbygging/utvikling .....	18
2.4.3 Praksisfellesskap .....	20
2.5 TILPASSET OPPLÆRING .....	23
2.5.1 Lærerrollen .....	27
2.5.2 Skolelederrollen .....	30
<b>3. METODE .....</b>	<b>33</b>
3.1 OM FORSKNINGSMETODE .....	33
3.2 KVALITATIV FORSKNING .....	34

---

3.3	VALG AV METODE .....	35
3.4	VALG AV RESPONDENTER .....	35
3.5	INTERVJUGUIDE.....	36
3.6	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....	36
3.6.1	<i>Opptak</i> .....	37
3.7	TRANSKRIBERING .....	37
3.8	FORSKNINGSETISKE RETNINGSLINJER .....	38
<b>4.</b>	<b>ANALYSE .....</b>	<b>40</b>
4.1	MENINGSFORTETTING.....	41
4.2	ANALYSE AV INTERVJUENE .....	42
<b>5.</b>	<b>FUNN FRA DET INNSAMLEDE DATAMATERIALET .....</b>	<b>43</b>
5.1	DRØFTING KNYTTET TIL BEGREPET TILPASSET OPPLÆRING .....	49
5.1.1	<i>Rektors beskrivelser</i> .....	50
5.1.2	<i>Gruppens beskrivelser</i> .....	52
5.2	DRØFTING KNYTTET TIL KUNNSKAPSBYGGING OG ERFARINGSDELING.....	55
5.2.1	<i>Rektors beskrivelser</i> .....	55
5.2.2	<i>Gruppens beskrivelser</i> .....	59
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON OG AVSLUTNING.....</b>	<b>64</b>
<b>7.</b>	<b>KILDELISTE.....</b>	<b>68</b>
<b>8.</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>71</b>
8.1	INTERVJUGUIDE FOR REKTOR .....	71
8.2	INTERVJUGUIDE TEAMLEDERE .....	72

# 1. Innledning

## 1.1 Tema for valg av oppgave og begrunnelse

Jeg har valgt et tema som både tar for seg ledelse og lærernes læring i denne masteroppgaven. For det første hovedfokus på ledelse knyttet til å stimulere læringsprosesser, spesielt i forhold til kunnskapsbygging knyttet til tilpasset opplæring. For det andre lærernes læring spesielt i forhold til kunnskapsbygging og erfaringsdeling. Formålet med min oppgave er å få innsikt i hvordan ledelsen tilrettelegger for kunnskapsbygging i det pedagogiske personalet knyttet til tilpasset opplæring. Hvordan det ledes og deles ved skolen. Jeg ønsker å ha fokus på ledelse, og spesielt se på hvilken lederadferd som skal til for å skape motivasjon og å holde læringsprosessene i gang hos lærerne.

Bakgrunnen for at jeg velger å konsentrere meg om ledelse av kunnskapsbygging knyttet til tilpasset opplæring som tema er at jeg er opptatt av ledelsens rolle i forhold til tilrettelegging av erfaringsdeling og kunnskapsbygging hos personalet. Jeg er spesielt opptatt av ledelse som er knyttet til å stimulere læringsprosesser som fremmer utvikling og endring. Det vil si ledelsens tilrettelegging av læringskulturen ved skolen. Ledelsen har stor betydning for utvikling av skolens læringskultur.

I følge Wadel (1997) står ledelsen sentralt i å utvikle, vedlikeholde og endre en organisasjons læringskultur. Men samtidig er jeg også opptatt av hvordan kunnskapsbygging/utvikling deles i det pedagogiske personalet. Jeg har mange års erfaring som lærer fra ulike skoler. Det som opptar meg spesielt er å få kunnskap om hva som skal til for å oppnå en tilpasset opplæring for alle elever.

I følge Wadel (1997) har den pedagogiske ledelsen spesielt stor betydning for utvikling av den delen av organisasjonskulturen som kan betegnes som organisasjonens læringskultur. Jeg velger ikke å fordype meg i den administrative

delen av ledelse, selv om den pedagogiske og den administrative ledelse ses på som grunnleggende dimensjoner ved all ledelse. Jeg er også fullt klar over at i utøvelse av ledelse vil den pedagogiske og administrative ledelsen ofte være vevd sammen og vanskelig å skille klart fra hverandre. Men jeg velger å fordype meg i den pedagogiske ledelsen i forhold til oppgavens tema og ikke den administrative ledelsen som i hovedsak er knyttet til utvikling og håndtering av regler og som har et overordnet mål å skape system og orden i organisasjonen.

## 1.2 Problemstilling

Hensikten med min oppgave er å få innsikt i hvordan ledelsen og lærere oppfatter at skolen legger tilrette for kunnskapsbygging knyttet til å møte kravet om tilpasset opplæring for alle elever. Med det som utgangspunkt velger jeg å rette fokus på hva som gjøres av ledelsen i forhold til tilretteleggelse for kunnskapsbygging og erfaringsdeling i det pedagogiske personalet, hvordan personalet oppfatter dette og hvordan de praktiserer dette.

Med utgangspunkt i dette har jeg valgt en hovedproblemstilling med to spørsmål som utdyper denne:

❖ **Hvordan tilrettelegger skoleleder for utvikling av pedagogisk kompetanse i personalet, som sikter mot en tilpasset opplæring for elevene?**

- Hvordan tilrettelegges det for erfaringsdeling og kunnskapsbygging knyttet til tilpasset opplæring?
- Hvordan utvikles og forankres tilpasset opplæring i skolens virksomhet?

## 1.3 Kort presentasjon av datamaterialet

Empiri handler om vitenskapelig undersøkelse av virkeligheten, ut fra virkelige erfaringer og undersøkelser i stedet for filosofiske resonnement. For å få svar på problemstillingen sendt jeg ut forespørsel til flere skole. Jeg fikk tilbakemeldinger fra



flere skoler, men de var svært opptatt og hadde ingen mulighet å være med på intervju. Det endte opp med en skole. Jeg informerte veileder om dette og fikk beskjed at det holdt med en skole. Skolen jeg undersøkte er en mellomstor barneskole 1 – 7 i Oslo. Datamaterialet består av intervjuer med en rektor og tre teamledere. En teamleder for 1. -2. trinn, en teamleder for 3. – 4. trinn og en teamleder for 5. – 7. trinn. Før intervjuene undersøkte jeg skolens utviklingsplaner, for å skaffe meg en viss bakgrunnskunnskap om skolen som grunnlag for intervjuene. Skolens strategiske satsingsområder følger Oslo kommunes sentrale satsinger med fokus bl.a. på tilpasset opplæring. En intervjuguide ble utarbeidet og en oversikt over hvilke temaer vi skulle snakke om ble sendt på forhånd, (vedlagt som vedlegg).

## 1.4 Oppbygning av oppgaven

Kapittel 1 inneholder en innledning om oppgavens tema og begrunnelser for valg av temaet ledelse av kunnskapsbygging knyttet til tilpasset opplæring og lærernes læring. I tillegg inneholder det problemstillingen og en kort presentasjon av datamaterialet. I kapittel 2 tar jeg for meg den pedagogiske ledelsens betydning for utvikling av den delen av organisasjonskulturen som kan betegnes som organisasjonens læringskultur og lærerrollens kompetanseområder, spesielt i forhold til samhandling, kommunikasjon, endring og utvikling. Videre en konkretisering av tilpasset opplæring, hvor jeg trekker inn hva de forskjellige styringsdokumenter og forskning sier om temaet. Dette leder videre til kapittel 3 – som tar for seg en beskrivelse av forskningsdesign og hvilken metode jeg har valgt å bruke for innhenting av dokumentasjon, samt en begrunnelse for dette valget. I tillegg skriver jeg om valg av forskingsfelt, og hvordan innhentet materiale ble bearbeidet, samt pålitelighet eller reliabiliteten i forhold til å bearbeide empirien. I kapittel 4 og 5 tar jeg for meg analyse og drøfting hvor jeg ønsket å få innsikt i hvordan ledelsen tilrettelegger for erfaringsdeling og kunnskapsbygging ved skolen - samt en beskrivelse av hvordan meningsfortettingen ble utarbeidet. Kapittel 6 avslutning og konklusjon.

## 2. Teoridel

### 2.1 Innledning

Det er fire hovedområder jeg vil konsentrere meg om i teoridelen: pedagogisk ledelse, lærerrollen, læring/kunnskapsbygging/praksisfellesskap og tilpasset opplæring. Jeg starter med å se på pedagogisk ledelse punkt 2.2 med fokus på et relasjonelt syn på ledelse. Sentralt ved pedagogisk ledelse er tilrettelegging for utvikling av læringsforhold og læringssystemer som muliggjør læring av nye kunnskaper, ferdigheter, handlemåter og verdier. Jeg vil stort sett benytte meg av Wadel (1997), Fuglestad (2007) og Dysthe (1996) forståelse av et relasjonelt perspektiv på ledelse. Neste punkt 2.3 Lærers rolle i forhold til hvilke kompetanser som forutsettes for å kunne utvikle områdene: samhandling, kommunikasjon, endring og utvikling, som har betydning for oppgavens problemstilling. Videre punkt 2.4

Læring/kunnskapsbygging/praksisfellesskap hvor alle tre begrepene er delt inn i underpunkter. 2.4.1 Læring i forhold til endring og utvikling er sentralt i min oppgave. Læring som er knyttet opp mot læreren kan bidra i lokalt læreplanarbeid, kunne samarbeide i et faglig kollektiv med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis og kunne samarbeide om skolens utvikling. Punkt 2.4.2

Kunnskapsbygging i følge Krogh, Ichijo & Nonaka (2007) innebærer både å legge til rette for relasjonsbygging og dialog, og å utvikle en felles kunnskapsbase for hele organisasjonen. Punkt 2.4.3 Praksisfellesskap – læring i praksisfellesskap dreier seg om ferdigheter, kunnskap og holdninger i et bestemt yrke, det som kalles profesjonskunnskap. Det er i et velfungerende profesjonsfellesskap lærerne utveksler erfaringer og deler gode undervisningsopplegg. Punkt 2.4.4 Tilpasset opplæring er utgangspunkt for min oppgave og mine forskningsspørsmål. Jeg vil derfor gå nærmere inn på begrepet tilpasset opplæring med utgangspunkt i noen sentrale styringsdokumenter og føringer. Videre har jeg tatt med underpunkt 2.5.1 Lærerrollen og underpunkt 2.5.2 Skolelederrollen, som begge er viktige for min problemstilling i

---

forhold til tilretteleggelse fra skoleleders side for tilpasset opplæring og gjennomføring av tilpasset opplæring fra lærernes side.

## 2.2 Pedagogisk ledelse

De sentrale styresmaktene har gjennom 80- og 90- tallet understreket rektor sine oppgaver som initiativtaker til pedagogisk utviklingsarbeid i skolen. Dette er utviklingsarbeid som skal følges opp med nasjonalt formulerte og målstyrte læreplaner. Forventningene til skoleledere er høye, og rektorene har fått mer omfattende oppgaver og ansvar de siste årene. Endring av lederrollen krever at rektor har kompetanse og vilje til å lede, men at det også skapes aksept blant de ansatte for at det utøves lederskap (St. meld. nr. 31 (2007 – 2008) med ref. til OECD 2008).

I min oppgave er jeg spesielt opptatt av ledelse som er knyttet til å stimulere læringsprosesser som fremmer utvikling og endring. Den pedagogiske ledelsen har spesielt stor betydning for utvikling av den delen av organisasjonskulturen som kan betegnes som organisasjonens læringskultur. Wadel (1997), Fuglestad (2007) og Dysthe (1996) søker etter å tydeliggjøre et relasjonelt perspektiv på ledelse. Tre viktige aksepter ved den pedagogiske ledelsen er å skape arenaer for refleksjon over aktørenes organisasjonserfaringer, etableringer av læringsforhold mellom personer og grupper, og utvikling av informasjonssystem i organisasjonen. Med andre ord læringskulturen ved skolen. I følge Ronaldsen (1996) handler utøvelse av ledelse også om å skape motivasjon og kollektiv bevissthet i en organisasjon om utvikling av læringsmiljøet. Ved at det fokuseres på de relasjonelle sidene ved pedagogisk ledelse kan dette bidra til å utvikle en innovasjonsorientert læringskultur, en fornyelse i organisasjonen (ibid). En slik læringskultur kan være med på å skape arenaer for refleksjon over egne organisasjonserfaringer. Her blir fokuset flyttet fra den formelle ledelsen over til prosessen mellom den som leder og de som blir ledet, og konsentrasjonen blir på det som partene gjør sammen (Ronaldsen, (1996). Pedagogisk

ledelse har en viktig rolle for å legge til rette for å utvikle læringsrelasjoner og å bedre læringskulturen.

I en relasjonell forståelse av ledelse betraktes ledelsen som et samlingsforløp mellom ledere og ledede. Ledelse forstås som en prosess som både ledere og ledede er deltakere i. Vi må fokusere både på formelle ledere og ledede, og relasjonen mellom dem (Wadel, 2002). Ledelse er et mellommenneskelig forhold.

Et *relasjonelt perspektiv* på ledelse fører til at ledelsen ses på som noen personer utfører sammen, og ikke noen enkeltpersoner utfører alene. Ledelse fremstår altså som en *relasjonell ferdighet*. Den formelle lederens ferdigheter fremstår i et slikt perspektiv som *delferdigheter*. (Schou Andreassen og Wadel 1989, s. 42).

I følge Møller (2006a) befinner ledelse seg i relasjon mellom dem som til enhver tid utøver ledelseshandlinger og dermed prøver å påvirke den kollektive innsatsen mot bestemte mål, og dem som blir ledet ved at de handler i forhold til dette målet.

Wadel (1997) påpeker at det kan skilles mellom to ulike typer pedagogisk ledelse, reproduktiv og produktiv ledelse. Det kommer an på hvilke grunnleggende verdier som ligger bak med hensyn til læring. Produktiv pedagogisk ledelse har som siktemål i hovedsak læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter. Reproductiv pedagogisk ledelse bærer preg av at man har ferdige løsninger på problemet. I min oppgave legger jeg vekt på en produktiv ledelse hvor ledelse bærer preg av at lederen ser det som viktig å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser utover tilegnelse av bestemte kunnskaper. Men i enhver organisasjon er det nødvendig både med reproduktiv og produktiv læring, de er ofte infiltrert i hverandre og forutsetter til en viss grad hverandre. For å få til en produktiv læring kan en reproduktiv læring til en viss grad være en forutsetning for og lykkes.

Utøvelse av ledelse på skolen vil avhenge av rammene den må utøves innenfor. De overordnede styringsprinsippene som utarbeides på departementsnivå vil virke inn på rektor og læreres mulighet til å utøve pedagogisk ledelse. Fuglestad (2007) påpeker at

---

de sentrale styresmaktene har gjennom reformene på 80- og 90-tallet understreket rektor sine oppgaver som initiativtaker til pedagogisk utviklingsarbeid i skolen, utviklingsarbeid som skal følges opp med nasjonalt formulerte og målstyrte planer. Dette er ledelse ”ovenfra” fra departementet til den enkelte skole, fra rektor til lærerkollegiene, fra lærer til elever. Det blir viktig å utnytte de menneskelige ressursene som fins i organisasjonen. Dermed blir kulturen, delkulturer, uformelle fellesskap og samarbeidsrelasjoner i organisasjonen en viktig premiss i organisasjonslæringen.

Som jeg ser det blir refleksjon over erfaringer i egen organisasjon, klargjøring av verdier og siktemål, arbeid med felles forståelse av oppgaver og roller viktige deler av endringsarbeidet. Det er arbeid med læring og utvikling i organisasjonen ”nedenfra”. Søkelyset blir rettet mot lederen sin rolle som medspiller i et fellesskap, (se rektor og treningscapsen fra intervjuet med rektor) der arbeidsdeling skjer på grunnlag av kompetanse hos den enkelte, der formelt hierarki er underordnet og der ”investering” i direkte kontakt og muntlig kommunikasjon er en av de viktigste kostnadene. Det er gjennom samhandling en vedlikeholder eller endrer relasjoner og strukturer i organisasjonen. Det er samhandlingen mellom aktørene som står i fokus, ikke de formelle strukturene, ikke hierarkiet, ikke de formelle vedtektene. Fokus er på prosessen, dette at folk kontakter hverandre, snakker sammen, tar initiativ, prøver ut tanker og ideer, lar seg influere hva andre mener, forhandler, arbeider seg fram til enighet eller blir klar over at de er uenige. Det som blir viktig er hva aktørene gjør i forhold til hverandre, hvordan de handler og hvilke reaksjoner den andre parten har til handlingene. Som sagt det er gjennom samhandling en vedlikeholder eller endrer både relasjoner og strukturer i organisasjonen. Det blir helt grunnleggende for en leder å kunne kommunisere i tillegg til å lytte. Ledelse forstås som en samhandlingsprosess. Lederens grunnholdning til andre vil også ha stor betydning for hvordan ledelse utøves. Dysthe (1996) ser på samspill og kommunikasjon ut fra et dialogisk grunnsyn. Det innebærer at en erkjenner at asymmetri, når det gjelder kunnskap, kreativitet og initiativ er en styrke, ikke en trussel. Dette innebærer også at lederen oppmuntrer til at andre enn lederen tar initiativ og tar opp ting til debatt. I

skolesammenheng er det svært vanlig med asymmetriske interaksjoner. Det vil si at lederen tar initiativ til for eksempel i form av spørsmål og direktiv som krever respons. De underordnede svarer på spørsmål og oppfyller forventningene til samhandling på lederens premisser. Men det kan legges vekt på samarbeid mer enn asymmetri både fra lærerens side i forhold til klassen og fra lederens side i forhold til lærerne. Det er tillitt og likeverd som er viktig i forhold til dialog, men det er asymmetri i kunnskap, det at vi vet og kan ulike ting, som gjør dialogen kreativ. Det vil si lederen må ha en dialogisk grunnholdning for å være i stand til å skape en god, eller produktiv læringskultur.

Produktiv ledelse handler som sagt om å sette i gang refleksjonsprosesser. Med det mener Dysthe (ibid), at det er viktig å være en god rollemodell, og å kunne sette i gang dialogiske prosesser enten det er i forhold til personalet eller i klasserommet. Hun har tatt utgangspunkt i den russiske språkfilosofen Mikhail Bakthin i forhold til begrepet dialog. Hun skriver at ”Hovedperspektivet hans var at det er i dialog mellom ulike partar at mening blir skapt, at kunnskap blir utvikla og at læring skjer.” (ibid, s. 78).

## 2.3 Lærernes rolle

Lærerrollen forutsetter solid kompetanse på flere områder og det er spesielt sju kompetanseområder som det er lagt vekt på fra Kunnskapsdepartementet i St. meld. nr. 11 (2008 – 2009) Læreren Rollen og utdanning under punkt 2.1.2

Kompetanseområder: ”Ut fra krav og forventninger i nasjonale styringsdokumenter og på bakgrunn av hva norsk og internasjonal forskning kan dokumentere, framstår noen grunnleggende kompetanser som viktige for alle”. (s. 15). Jeg nevner kort et utdrag fra hver de sju kompetanseområdene. I forhold til oppgaven har jeg valgt områder som spesielt omhandler kompetanseområdene samhandling, endring og utvikling. Jeg er fullt klar over at hvert kompetanseområde er viktig, og at det er summen av dem som danner basis for utøvelse av lærerrollen. Siterer følgende et utdrag fra hver av de sju fagområdene: (s. 15).

Fag og grunnleggende ferdigheter. Lærerne må ha grundig kjennskap til kompetansemålene i læreplanene for fag og kunne velge ut og fordele lærestoff slik at det sikrer god faglig progresjon.

Skolen og samfunnet. Læreren skal forberede barn og unge for videre utdanning og virke i familie-, samfunn - og arbeidsliv. Læreren må derfor ha god kjennskap til skolens formål og skolens betydning i samfunnet. Læreren må også ha god innsikt i egen rolle.

Etikk. Læreren må handle i tråd med det verdigrunnlaget som er fastsatt i skolens formål og konkretisert i læreplanverket.

Pedagogikk og fagdidaktikk. Læreren må kunne virkeliggjøre læreplanverket gjennom å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevenes læring.

Ledelse av læringsprosesser. Læreren må ha autoritet og kompetanse for å lede i en mangfoldig elevgruppe.

Samhandling og kommunikasjon. Læreryrket krever evne til samarbeid og kommunikasjon med elever, foreldre og andre aktører i og utenfor skolen. I tillegg må læreren bidra i et profesjonelt fellesskap.

Endring og utvikling. Endrings- og utviklingskompetanse innebærer å kunne bidra i lokalt læreplanarbeid, og med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, kunne samhandle i et faglig kollektiv for skolens utvikling. Lærerne må kunne se hvilke fordeler som ligger i endring og utvikling, og kunne se barn og unges læring og utvikling i lys av endringer i samfunnet. Læreren må være orientert om endringer i styringsdokumenter og i lokale rammer og bestemmelser.

Som nevnt vil fokus være på kompetanseområdet for samhandling og kommunikasjon, spesielt i forhold til at læreren må bidra i profesjonelt fellesskap og kompetanseområdet endring og utvikling i forhold til at lærerne kan bidra i lokalt

læreplanarbeid, kunne samarbeide i et faglig kollektiv med grunnlag i forskning, kritisk refleksjon over egen praksis og kunne samhandle om skolens utvikling.

Kompetanseområdene kan ses i sammenheng med Dale og Wærnes (2006), som opererer med sju grunnleggende kategorier for et differensiert opplæringsforløp. I 1999 – 2003 ble prosjektet ”Differensiert og tilrettelegging i videregående opplæring” gjennomført. Det ble også gjennomført en oppfølgingsundersøkelse i 2005 for å se hva som skjer når tiltak som settes i gang i en prosjektperiode, skal overføres til ordinær drift. (Dale og Wærnes, 2005). Differensieringsprosjektet er et utdanningspolitisk forsøk på å utvide forståelsen av tilpasning og differensiering (Dale og Wærnes, 2006). Prosjektet er et svar på utfordringer med å videreføre arbeidet med innholdsdelen og de pedagogiske sidene av reformen (ibid). De mener at de sju kategoriene til sammen skal vise den komplementære kvaliteten mellom differensiert og tilpasset opplæring (ibid).. De henviser også til at: På den måten utvikles en ”forsterket tilpasset opplæring for alle gjennom organisatorisk tilrettelegging, differensiering og kvalitetssikringssystemer” (NOU 2003:16, I første rekke, s. 17). De sju kategoriene er ikke overordnede mål for skolens arbeid – de utgjør et verktøy for å realisere målene med opplæringen. Kategoriene må ses i lys av Kunnskapsløftet. De sju kategoriene er: (1) elevenes læreforutsetninger og evner, (2) læreplanmål og arbeidsplaner, (3) nivå og tempo, (4) organisering av skoledagen, (5) læringsarenaer og læremidler, (6) arbeidsmåter og arbeidsmetoder og (7) vurdering.

Ut fra min problemstilling hvor jeg både er opptatt av å få innblikk i hvordan ledelsen tilrettelegger for kunnskapsbygging og erfaringsdeling i personalet som går på den profesjonelle lederen og hvordan personalet deler kunnskap og erfaring som går på den profesjonelle læreren, blir utgangspunktet for problemstillingen å få kunnskap om den profesjonelle kompetansen som må til for både skolelederen og lærerne. Denne kompetansen går spesielt på samhandling, kommunikasjon, endring og utvikling. Da blir Dale og Wærnes (2006) sine tre praksiskontekster for profesjonell kompetanse viktig å kunne bruke i forhold til analysen og drøftingen, og ikke lærerens rolle i forhold til undervisning som går på de sju grunnleggende kategorier for et



differensiert opplæringsforløp som må ligge til grunn for lærernes undervisningspraksis og for den pedagogiske. De tre praksiskontekstene for profesjonell kompetanse er som følger: På (K1) lærernes handlinger og overveielser i organiseringen og gjennomføringen av opplæringsforløpet i en interaktiv kommunikasjon med elevene. Dette krever at læreren i kommunikasjon med elevene tilpasser opplæringen til den enkelte elevs læreforutsetninger. På (K2) handler det om å planlegge og å vurdere gjennomføringen av differensiert opplæring. God planlegging er nødvendig for at gjennomføringen av differensieringen holder høy kvalitet. Vurdering kommer også innunder K2 nivå, som er viktig for å utvikle egen praksis. Kompetansen i denne praksiskonteksten viser seg også i forhold til lærernes deltakelse innenfor kollegialt fellesskap. Diskusjoner på dette nivået blant lærerne kan i seg selv bidra til å heve kompetansen hos lærerne. På (K3) dreier seg om å kommunisere og bygge opp teori om differensiering. Det handler hovedsakelig om å tenke og kommunisere i begreper knyttet til elevens læring. Disse tre praksiskontekstene velger jeg å bruke i analyse og drøftingsdelen både for rektor og for teamlederne.

## 2.4 Læring/kunnskapsbygging/praksisfellesskap

### 2.4.1 Læring

Som nevnt tidligere har den pedagogiske ledelsen en viktig rolle for å legge til rette for å utvikle læringsrelasjoner og å bedre læringskulturen. I følge Ronaldsen (1996) er det viktig at skoler har en undringskultur. En slik kultur kjennetegnes med åpenhet, den er utviklings- og læringsorientert og personalet preges av viljen og evnen til kunnskaps- og læringsteoretiske diskusjoner. Det legges vekt på å ha en samarbeidskultur og en refleksjonskultur (ibid).

Læring i forhold til endring og utvikling er sentralt i min oppgave. Læring som er knyttet opp mot at lærerne kan bidra i lokalt læreplanarbeid, kunne samarbeide i et

faglig kollektiv med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis og kunne samhandle om skolens utvikling. I et sosiokulturelt perspektiv er søkelyset rettet mot å se læring som aktivitet og deltakelse i ulike typer fellesskap. Læring er rasjonell, dvs. at det er noe som foregår mellom mennesker, for eksempel elever, lærere på en skole, i et klasserom, på et teammøte, på et plangruppemøte. Deltakerne utøver praksis sammen, denne praksisen har diverse ressurser til disposisjon, og er hele tiden i endring. Både lærere og ledere i skolen må investere i endring og utvikling og kontinuerlig lære dersom elevenes læring skal forbedres og derigjennom elevenes resultater. Det stiller også krav til nasjonale myndigheter om å bidra til kompetanseheving når det gjelder endrings- og utviklingsarbeid. I følge Bjørnsrud (2009) er skolen en meget viktig organisasjon i vårt samfunn når det gjelder læring, det er i forbindelse med tema om skolen som organisasjon at personalets læring er kommet i fokus. Han sier videre at skolen har store utfordringer når det gjelder elevene i forhold til tilpasset opplæring og inkludering. Dette medfører at skoleledere og lærere må se på sine egne muligheter for læring og slik sett utvikle sin egen kompetanse. Det må det gjøres noen valg som fører til kunnskap i det pedagogiske personalet (ibid). Newman, Rutter, Marshall & Smith (1989) referert i Andreassen, Engvik, Halvorsen, Postholm & Rokknes (2011) viser til at en av de faktorene som har størst betydning for lærernes opplevelse av effektivitet er kunnskap om kollegers undervisning. Men observasjon og refleksjon knyttet konkret til praksis ikke nødvendigvis resulterer i endret lærerpraksis dersom ikke skolen som organisasjon har fokus på dette, hevder (Elmore, 2000, ref. i Andreassen, Engvik, Postholm & Rokknes, 2011). Med andre ord blir det skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for at det skal skje læring i et kollegium.

### **2.4.2 Kunnskapsbygging/utvikling**

Kunnskap er overalt, alle har et forhold til den, men kunnskap er likevel vanskelig å konkretisere. Svært mye verdifull kunnskap er taus. Kunnskap vokser frem i fellesskap mellom mennesker. Trygghet, tillit og dialog fremheves som grunnleggende faktorer. Krogh, Ichijo & Nonaka (2007) snakker om å skape

---

kunnskap, og med det mener de summen av alle de aktivitetene i en organisasjon som påvirker kunnskapsutviklingen på en positiv måte. Å skape kunnskap innebærer både å legge til rette for relasjonsbygging og dialog, og å utvikle en felles kunnskapsbasis for hele organisasjonen (ibid). De mener at kunnskap i organisasjoner har noen grunnleggende definisjoner. For det første er kunnskap berettiget og sann overbevisning, dvs. at når noen utvikler kunnskap, tolker han eller hun mening inn i en ny situasjon ved å opprettholde sin berettigede overbevisning og tro på den. For det andre er kunnskap eksplisitt og taus, som ofte er vanskelig å beskrive for andre. Å erkjenne verdien av taus kunnskap og å utvikle noen ideer om hvordan den kan utnyttes, er imidlertid kjerneutfordringen i en organisasjon som skolen som er avhengig av kunnskapsutvikling. Her blir samtale og gode relasjoner av betydning når det gjelder å skape kunnskap. Å dele taus kunnskap forutsetter at individer, her lærere kan dele sine personlige tanker og følelser om en situasjon med andre teammedlemmer. For det tredje effektiv kunnskapsutvikling er avhengig av en kunnskapshjelpende kontekst, med menes felles møtesteder som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner (ibid). Det blir viktig for skoleledelsen og gi støtte til kunnskapsprosessen som forutsetter å gi rom for møtesteder. Det kreves også at ledelsen har mot til å gi fra seg styring og kontroll, og vilje til å stille spørsmål ved om ikke løsninger blir bedre dersom lærernes potensial slippes løs (ibid).

En forutsetning for at kunnskapsbygging/utvikling kan skje, er at lærerne har muligheter for å være i dialog med hverandre om faglige problemstillinger. Når man skal bygge felles kunnskap og forståelse blir det viktig å reflektere over hva man har lært, og hvordan man kan bruke det man har lært videre, for å sette det i sammenheng slik at det blir meningsfullt. Ny kunnskap utvikles i spenningsfeltet mellom praksis og teori, hvor handlingene våre er basert dels på praktisk kunnskap og dels på teori (Lillejord, 2003). Gjennom teoretisk kunnskap kan vi utvikle praksis og felles begrep til å beskrive dem. Kunnskapsbygging/utvikling i følge Wells (1999) er at flere personer vil samarbeide om å ta i bruk ulike ressurser hentet fra erfaring og informasjon for å utvikle sin forståelse og handlingskompetanse. De reflekterer

sammen for å komme fram til en felles forståelse. Det sentrale blir å få i gang diskusjon, og at uenighet må brukes som en ressurs.

Söljö (2001) hevder at den viktigste mekanismen for å overføre kunnskaper og ferdigheter i samfunnet er samtalen. ”Det grunnleggende prinsippet er, at kunnskaper først eksisterer mellom mennesker i interaksjon, og deretter overtar individene deler av disse kunnskapene og kan bruke dem i sin egen virksomhet.” (s. 46) Kunnskaper og ferdigheter blir produsert gjennom kollektive prosesser.

Det blir viktig å skape arenaer for refleksjon. Tiller (1999) hevder at erfaring i seg selv ikke sikrer at vi lærer, men refleksjonen blir den bærende kraften hvor erfaring omdannes til læring. Derfor må møtepunkter, arenaer arrangeres og legges til rette slik at det danner forutsetninger for læring.

I følge Dale og Wærnes (2006) det største utviklingspotensialet er måten skolen organiseres på. Skoledagen trenger å bli ordnet mer hensiktsmessig ut fra muligheten for at de tre ulike rollene i forhold til den profesjonelle lærer kommer i funksjon, som nevnt under punkt 2.3. Det må settes av mer tid til vurdering av egen virksomhet og det er derfor behov for endringer i arbeidstidsavtalen og for friere timeorganisering (ibid). Dette er aktuelt for min analyse og drøftning i forhold til avsatt tid for personalet til kunnskapsbygging og erfaringsdeling i forhold til tilpasset opplæring.

### **2.4.3 Praksisfellesskap**

Wenger (2004) beskriver tre dimensjoner ved praksisfellesskap som går på gjensidig engasjement, felles virksomhet og fellesrepertoar. ”Medlemskap i et praksisfellesskap er derfor et spørsmål om gjensidig engasjement.” (s. 91). Den første dimensjonen gjensidig engasjement betyr at de som arbeider sammen opprettholder tette relasjoner av et gjensidig organisert engasjement omkring det de er der for å gjøre (ibid). Altså å gjøre undervisningen til det beste for elevenes læring. Den andre dimensjonen felles virksomhet er et resultat av en kollektiv forhandlingsprosess som avspeiler det gjensidige engasjementets fulle kompleksitet. Den defineres av deltakerne i

---

forbindelse med selve utøvelsen av virksomheten. Det er ikke bare et erklært mål som skaper relasjon blant deltakerne, men den gjensidige ansvarligheten som blir en integrert del av praksisen (ibid). Den tredje dimensjonen felles repertoar kjennetegnes ved at elementene i repertoaret kan være meget heterogene, blandet. De oppnår ikke sammenheng i kraft av seg selv om spesifikke aktiviteter, symboler eller artefakter, men i kraft av den kjensgjerning, at de hører til praksis i et fellesskap, som utøver en virksomhet (ibid). Dette kan dreie seg om ord, rutiner og arbeidsmåter som benyttes i profesjonen. Rutiner på arbeidsplassen, handlinger og begreper som fellesskapet produserer eller tar opp og som blir en del av praksis. Gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap får både ledere, lærere og elever muligheten til å sortere ut hva som betyr noe, og gjennom forhandling om mening og samhandling med andre utvikler den enkelte både sin identitet og sin forståelse av hva som er god praksis ( Møller, 2006b).

Læring i praksisfellesskapet dreier seg om ferdigheter, kunnskap og holdninger i et bestemt yrke, det som kalles profesjonskunnskap. Lærerne kan gjennom sin fellestid, samarbeidstid og teamtid benytte denne tiden til å diskutere og utvikle profesjonskunnskap som har stor betydning for lærernes arbeid. Dette kan også redusere tiden som de bruker til individuelle forberedelser og etterarbeid, et poeng som også trekkes fram i St. meld. nr. 31 (2007 – 2008) Kvalitet i skolen. ”Skolen er på vei fra ”gjørepedagogikk” til vektlegging av elevenes læring.” (s. 25 ). Videre står det at profesjonsfellesskapet er avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser. Det er i et velfungerende profesjonsfellesskap lærerne utveksler erfaringer og deler gode undervisningsopplegg. Det er skoleleder som har overordnet hånd om fellestiden på skolen og kan dermed et stykke på vei være med til å påvirke hva det skal fokuseres på. Både Kunnskapsløftet og mye forskning omkring læring påpeker at det vil støtte elevenes læring å støtte den enkelte samtidig som man utvikler fellesskapet, dette er et viktig prinsipp i tilpasset opplæring.

Lærernes profesjonelle utvikling og elevenes læring – skolelederens ansvar?(Andreassen, Engvik, Halvorsen, Postholm & Rokknes 2011) viser til forskning i forbindelse med læring i praksisfellesskap og viktigheten av læreren som enkeltfaktor for elevenes læring og viktigheten av at lærerne oppdaterer sin kunnskap. Den viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring i skolen er læreren . I nyere internasjonal utdanningsøkonomisk forskning er det også dokumentert betydningen av lærerkvalitet for elevprestasjoner. Høyt kvalifiserte lærere skapes ved at lærerne oppdaterer sin kunnskap gjennom yrkesløpet. Lærere i velfungerende praksisfellesskap utveksler erfaringer og deler gode undervisningsopplegg som også legger til rette for videreutvikling, (Postholm, 2008).

Det trekkes videre fram dersom opplæringen skal gi gode resultater må den pedagogiske praksisen være i tråd med kunnskap og forskning om hva som har god sannsynlighet for å gi resultater. Som en del av kunnskapsbygging/utvikling i lokale praksisfellesskap er deltakelse i større kompetansenettverk, som kanaliserer kunnskap via tidsskrifter, internettsider og teknologiske redskaper, viktige forutsetninger for håndtering av den økende kompleksiteten i de fleste yrker (Engvik, 2009 og Jensen, 2008).

Det nevnes også at i Norge har det vært lite satset på denne type forskning, og forskning som eksisterer blir i liten grad analysert, sammenstilt og formidlet på måter som motiverer lærere til å ta kunnskapen i bruk i sin egen praksis. Dette viser også en studie av profesjonsutøvere som sykepleiere, lærere, revisorer og dataingeniører, at lærere i mindre grad enn andre profesjonsutøvere har tilgang til kunnskapsressurser som er utviklet spesielt for å hjelpe dem i jobben. Selv om lærerne står overfor svært komplekse problemstillinger idet daglige, har lærerne få ressurser eller verktøy å støtte seg på (ProLearn, Jensen, 2007).

Læring i praksisfellesskap dreier seg om profesjonskunnskap. For å kunne diskutere og utvikle profesjonskunnskap må det avsettes tid for det. Det er i velfungerende profesjonsfellesskap lærerne utveksler erfaringer og deler gode undervisningsopplegg. Rektor har overordnet hånd om organisering av fellestid på skolen så hun kan legge

forholdene til rette slik at lærerne gis mulighet til å utvikle sin profesjonskunnskap. Lærerne selv har også ansvar for å organisere sin tid slik at den også blir benyttet til diskusjon og utvikling av profesjonskunnskap.

Overført til min oppgave hvor jeg skulle undersøke/få innblikk i hvordan det tilrettelegges for erfaringsdeling og kunnskapsbygging knyttet til tilpasset opplæring og hvordan det utvikles og forankres i skolens virksomhet. Hva skal til for å få en endring og en utvikling? I analyse- og drøftningsdelen ser jeg på hvilken måte har det foregått læring, dvs. kunnskapsbygging og erfaringsdeling blant lærerne og tilretteleggelse fra ledelsen.

## 2.5 Tilpasset opplæring

Først i dette kapitlet konkretiserer jeg et utvalg av hva sentrale styringsdokumenter og aktuell forskning sier om temaet tilpasset opplæring. Videre tar jeg for meg lærerrollen og den profesjonelle kompetansen som skal til for å kunne utføre en tilpasset opplæring for alle elever. Videre tar jeg for skolelederrollen og skoleleders overordnede ansvar for opplæringen på skolen.

Tilpasset opplæring er hjemlet i opplæringsloven der heter at ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (§ 1.3). I St. meld. nr. 16 (2006 – 2007)... og ingen sto igjen, under innsats området 6.3.4: Tilpasset opplæring, står blant annet: ”Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Det finnes ingen enkle løsninger på hvordan man skal gi tilpasset opplæring”. (s. 76) Det er elevenes læring som er målet, tilpasset opplæring er kun et virkemiddel. Departementet deler vurderingen til Haug og Bachmann (2006) hvor de peker på at det ikke finnes noen fasit svar på hvordan man best kan fremme kvalitet i den enkelte opplæringssituasjonen i forhold til tilpasset opplæring.

Utdanningsdirektoratet har utgitt brosjyren ”Likeverdig opplæring”- et bidrag til å forstå sentrale begreper (publisert 03.12.2007). Under tilpasset opplæring står det:

Tilpasset opplæring er en plikt for skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personale til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger.

Tilpasset opplæring innebærer blant annet valg av metoder, lærestoff og organisering for å sikre at den enkelte utvikler grunnleggende ferdigheter og når kompetansemålene. Dette forutsetter at opplæringssituasjonen tilrettelegges i individ- og gruppenivå. Tilpasset opplæring innebærer ikke at all opplæring individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæring. Ved tilpasset opplæring har du fokus på den enkelte med kunnskap om konsekvensene for fellesskapet. (s. 5).

I følge Forskningsrapporten til Bachmann og Hauge (2006) er tilpasset opplæring et begrep som vil gis ulik mening og betydning i ulike diskurser. Disse diskurser må ses i relasjon til reformsatsninger og hvordan skolene velger å møte og iverksette denne satsingen. Det som blir viktig i denne sammenheng er skolens og lærernes kompetanse i lokalplanlegging og læreplanutforming på bakgrunn av operasjonaliseringer av de nasjonale målsettinger ut i fra lokale og individuelle forutsetninger. Det som blir helt sentralt er hvorvidt reformorienterte tiltak gis betydning i skolens praksis, i hvilken grad de gjøres til gjenstand for refleksjon og diskusjon blant skolens personale. Noe som også Skogen og Holmberg (2002) uttaler at våre skolepolitiske intensjoner om tilpasset opplæring for alle kun kan realiseres gjennom et kontinuerlig forbedringsarbeid, innovasjon. Tilpasset opplæring skal fremmes gjennom å øke skolens og lærernes handlingsrom. Det blir helt sentralt at dette handlingsrommet kan fylles med skolens og lærernes reflekterte og begrunnede mål-, innholds- og metodeforminger. Dette krever jevnlig utviklingsarbeid og kompetanseutvikling av skolens personale (Backmann og Haug, 2006). Dale og Wærnes (2006) viser til at en tilpasset opplæring basert på elevenes ulike evner og



---

forutsetninger kan nås, men dette krever at skolene har en strategi for differensiert opplæring med fokus på elevvurdering.

I følge Haug (2007 fra plenumsinnlegg på konferansen ”På rett veg”), er tilpasset opplæring introdusert for å kunne ta hensyn til hver enkelt elev. Det er enkelt og definere og å forstå. Det er lett å slutte seg til, men vanskelig å handle ut fra, fordi det springer mer ut fra politikk enn av praksis. Med mange ulike fortolkninger er det lett å bli usikker på hva tilpasset opplæring skal handle om. Det er helt avgjørende at lærerkollegiet blir enige om en forståelse av begrepet som er gjennomførbart. Noe også Bjørnsrud (2008) uttaler, at en konkret og fellesforståelse blant lærere og skoleledere av hva tilpasset opplæring er, vil være avgjørende for kvaliteten av arbeidet i skolen. Han sier videre at tilpasset opplæring ikke er et overordnet mål, men et prinsipp for elevenes læring og utvikling. Prinsippet om tilpasset opplæring har fokus på variasjon av lærestoffet, arbeidsmåter og organisering hevder (Bjørnsrud, 2008). Det krever en lærerrolle som ser mulighetene for læring og utvikling i elevens ulike forutsetninger, gruppesammensetning og læringsmiljø. Idealet om honnørordet tilpasset opplæring er komplisert og vanskelig å tilrettelegge i den enkelte situasjon i skolens hverdag (ibid).

Bachmann og Haug (2006) identifiserer to hovedforståelser av tilpasset opplæring, en smal og en vid. Den smale forståelsen referer til bestemte metoder og organisasjonsformer for enkeltelever eller grupper. Den vide forståelsen gjelder ikke de konkrete metodiske tilnærmingene, men hele kulturen og den pedagogiske plattformen på skolen. Slik jeg tolker det innebærer tilpasset opplæring begge hovedforståelsene, men personalet på skolen må være bevisst på hva den vide forståelsen innebærer. Da må skolen bli enige om en konkret fellesforståelse av begrepet som er gjennomførbart. Noe som også Bjørnsrud (2008) uttaler at det vil være avgjørende betydning for kvaliteten av arbeidet i skolen at lærerne har en konkret fellesforståelse av begrepet og at det blant annet kreves utvikling av læringsmiljøet. Jeg tolker det slik at utvikling av læringsmiljøet dreier seg om den vide forståelsen av tilpasset opplæring. Læringsmiljøet blir også nevnt fra

Utdanningsdirektoratets brosjyre ”Likeverdig opplæring” hvor det uttales at ikke all opplæring individualiseres, men at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner hos dem som får opplæring. Med den vide forståelsen kan en mulig tolkning være, at vi må se på tilpasset opplæring som en grunnholdning blant skolens aktører, både fra skoleleder og lærernes side. Med grunnholdning menes at det er en del av lærernes grunnsyn at elevene skal høres, ses og følges opp med relevante krav og utfordringer. Med andre ord lærernes grunnholdning preges av deres innstilling til elevene. Dialog blir et viktig begrep her, både mellom lærer og elev og mellom elevene innbyrdes. Dialog er nødvendig for å kunne forstå hverandres synsvinkler eller etablere felles oppfattelser av hvordan det skal handles. Dialog mellom lærerne kan påvirke handlingene som gjennomføres i klasserommet og dermed få betydning for hvordan tilpasset opplæring for den enkelte elev gjennomføres. Dialogen er med på å skape åpenhet og muligheter, noe som er viktig for at lærerne kan utnytte hele handlingsrommet. I Kunnskapsløftet står blant annet at for å få til en vellykket læring kreves det dobbelt motivering: både hos eleven og hos læreren. I tillegg står det at det er lærerens oppgave å legge til rette for slik at elevene motiveres. Det er store forventninger til lærerne, de skal gå inn i arbeidet med god kompetanse, høy faglighet og stort personlig engasjement. Lærerne står ikke alene i sitt arbeid, men er del av et skolefelleskap ledet av rektor. Det kreves felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes, at alle har en felles forståelse av begrepet, dvs. en felles plattform. Det er godt dokumentert at velfungerende organisasjoner oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene. Fra St. meld. nr. 31 (2007 – 2008).

Tilpasset opplæring er et gjennomgående tema i St. meld. nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*. Kapittel 9 i denne stortingsmeldingen omhandler kompetanse for utvikling med en rekke forslag til tiltak, som skal bidra til at skolen blir i stand til å møte utfordringene den stor overfor. Lærerne må blant annet ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over og hvis nødvendig endre egen undervisningspraksis. Endringskompetanse kan bli en viktig del i arbeidet for å skape en kontinuerlig forandring som er nødvendig for at skolen skal bevege seg mot en tilpasset opplæring for alle elevene.

---

I St. meld. nr. 31 (2007 – 2008) vektlegges lærernes kompetanse og samspillet mellom lærerne og elev: ”Dette er lærerens evner til å etablere et godt miljø, skape ro og orden i undervisningssituasjonen, legge vekt på læring, gi variert undervisning og gode tilbakemeldinger, samt samarbeide godt med hjemmet.” (s. 26). For å ivareta elevenes forutsetninger og behov, må tilpasset opplæring ses i sammenheng med utvikling av læringsmiljøet til elevene (Bjørnsrud, 2009). Skal skoleeiere, skoleledelse og lærere oppfylle disse kravene i Stortingsmeldingen, kreves det kompetanseheving.

### **Oppsummering og tolkning**

For å kunne oppnå en tilpasset opplæring for alle elevene blir det helt nødvendig at skolen blir enig om en konkret fellesforståelse av begrepet, som er mulig å gjennomføre, en felles plattform. Dette er av stor betydning for kvaliteten av arbeidet i skolen. Det blir tilpasset opplæring som blir det essensielle i alt som gjøres. Det er lærerne som er de sentrale personene som utfører undervisningen. Det stilles store krav til lærerne om at de må blant annet ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over og hvis nødvendig endre egen undervisningspraksis.

Slik jeg tolker det trenger skolen å forholde seg til både den smale og den vide forståelsen av begrepet tilpasset opplæring. Det vide forståelsen slik jeg ser det går på skolens konkrete fellesforståelse av begrepet tilpasset opplæring, at det er tilpasset opplæring som er det essensielle i alt som gjøres, dvs. i kontakten med elevene, i undervisningssituasjoner og i forberedelser, hele læringsmiljøet. Den smale forståelsen som er helt nødvendig for organisering av undervisningen, tilretteleggelse for arbeidsformer for enkeltelever, grupper av elever og for fellesundervisning i hel klasse.

#### **2.5.1 Lærerrollen**

I følge ”Modellprosjektet”, Fylling og Rønning (2007), hvor de kom fram til at de fleste spørsmål må finne sine praktiske løsninger gjennom faglige diskusjoner i

konkrete sammenheng på den enkelte skole, i en kontinuerlig kollegial drøfting av hva som er god undervisning. Til det trengs kompetente pedagoger. Det gjelder fremdeles, det som departementet uttrykte for over tjue år siden:

”Pedagogisk praksis for tilpasset opplæring kan ikke foreskrives, men må skapes av pedagoger som gjennom søking etter den blir autonome og profesjonelle.” (Kirke og undervisningsdepartementet, 1983).

Dale og Wærnes (2006), viser til at lærernes profesjonelle kompetanse er en forutsetning for at tilpasset og differensiert opplæring kan inngå i lærerstedets arbeid med kvalitetsforbedring. Den profesjonelle kompetansen innebærer aktivitet i forskjellige praksiskontekster, som nevnt under punkt 2.3 Lærernes rolle. K1 handler om å gjennomføre opplæringsforløpet. Kompetanseområdet stiller store krav til lærernes kunnskap om differensieringsstrategier som går på å mestre forskjellige arbeidsmetoder. Læreren har sjelden mulighet til å tenke nøye gjennom sine valg i en undervisningssituasjon, situasjonen blir betegnet som handlingstvang. K2 handler om å planlegge og å vurdere gjennomføringen av differensiert opplæring.

Kompetanseområdet stiller krav til god planlegging som en nødvendighet for at gjennomføringen av opplæringen holder høy kvalitet. Her blir det også viktig med vurdering for å utvikle egen praksis. Det blir viktig at lærerne deltar innenfor kollegialt fellesskap. Et samarbeid med andre lærere gjør det mulig å diskutere andres arbeidsmåter, dette kan også heve kompetansen blant lærerne. K3 handler om at lærerne kommuniserer og bygger opp teori om differensiering, her er det frihet fra handlingstvangen som preget undervisningssituasjonen. Kompetansemålet handler i hovedsak om å tenke og kommunisere i begreper knyttet til elevens læring. For at lærerne skal kunne utvikle sitt begrepsapparat om forsterket kvalitet i opplæringen må det gis tid og arenaer for å arbeide med opplæringens grunnleggende kvalitetsspørsmål. For at pedagogiske modeller skal kunne videreutvikles i lys av de tre kompetanseområdene, trenger en på skolen å arbeide med teoribasert forskning knyttet til de forskjellige pedagogiske modellene. Overført til min problemstilling kan disse tre kompetanseområder med hva de innebærer være til hjelp i min analyse og

---

drøfting både i forhold til lærernes kompetanse i tilrettelegging for tilpasset opplæring og for lærernes kunnskapsbygging. Det blir også viktig å se på organisering av arbeidsdagen for lærerne i forhold tid og rom avsatt til samhandling i et kollektivt fellesskap.

Bachmann og Haug (2007) uttaler at tilpasset opplæring er en kompleks målsetning og den beste forutsetningen for å gjøre gode valg om slike komplekse målsetninger er læreren sin kompetente og refleksive holdning til egen praksis. Det trengs kompetente lærere både faglig og didaktisk. Videre forutsetter tilpasset opplæring et godt faglig og pedagogisk miljø ved opplæringsinstitusjonen, og høy pedagogisk kompetanse hos personalet som jobber der. Det er det beste vilkåret for å operasjonalisere de målsetningene som gjelder for skolen på dette området.

Nordahl (2007) viser til hvilke valg som bør ligge til grunn for de valg læreren gjør i forhold til å realisere tilpasset opplæring? Det kan se ut som det meste går på erfaringsbasert kunnskap, det er primært kunnskap som baserer seg på de erfaringene læreren selv har gjort gjennom sitt arbeid. I tillegg dreier det seg om kunnskap som er forankret i mer private verdier og standpunkter med relevans i undervisning og oppdragelse. Begrepet ”taus kunnskap” kan i noen grad også knyttes til den erfaringsbaserte kunnskapen. Men denne tause kunnskapen vil fortsatt være subjektiv og basert på den enkeltes erfaringer.

En del går på brukerbasert kunnskap, i skolesammenheng dreier det seg om de erfaringer foreldre og elever har fra opplæringen. Læreren må vise interesse for denne brukerbaserte kunnskapen, det vil innebære at elevenes stemme må bli hørt. Uten kjennskap til hvordan elevene opplever den pedagogiske praksisen, vil det være vanskelig å tilpasse den på en mest mulig hensiktsmessig måte.

Det er også en tredje kunnskap som er viktig for læreren å forholde seg til som går på den forskningsbaserte kunnskapen, som nevnt tidligere. Forskningsbasert kunnskap er generalisert kunnskap som er utviklet gjennom forskningsbaserte utviklingsprosjekt og evalueringer. Lærere som anvender forskningsbasert kunnskap, vil ha større

sannsynlighet for å oppnå ønskede resultater enn lærere som kun anvender erfaringsbasert kunnskap.

I St.meld. nr. 11(2008 – 2009) Læreren Rollen og utdanning, under Læreren som del av et profesjonelt fellesskap innsatsområde 4.4.2 (s. 4), står det blant annet:

I en evaluering av kompetanseutvikling knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet finner Hagen, Nyen & Nadim (2008), at det arbeides mer systematisk med kompetanseutvikling enn tidligere, at det er en tendens til at skolene vektlegger kollektiv læring sterkere, og at samarbeidet og erfaringsdeling mellom kollegaer internt på skoler har økt.

### **2.5.2 Skolelederrollen**

I følge Elmore (2000), skjer forbedringer gjennom sosial læring, og det blir dermed skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et kollegium. Sosial og kollektiv læring er derfor en forutsetning for utvikling, og skolelederen og skolelederteamet blir et helt avgjørende sukseskriterium, slik det fremstilles i NOU 2003: 16, s. 283 – 294 (Kunnskapsdepartementet, 2003).

Skolelederen har det overordnede ansvaret for opplæringen ved egen skole, og ansvaret for elevenes læringsutbytte. Det legale grunnlaget for dette omfattende ansvaret kan blant annet knyttes til opplæringsloven paragraf 10-8 Kompetanseutvikling. Nasjonale styringsdokumenter uttrykker klare rolleforventninger til skoleledere, men styringsdokumentene er ikke entydige. I St. meld. nr. 30 (2003 – 2004) Kultur for læring sies følgende: ”Lærende organisasjoner stiller særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap”. (s. 99) I samme melding får vi vite at: ”Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid.” (s. 27) I St. meld. nr. 11 (2009) Læreren – rollen og utdanning står følgende: ”Det kollektive ansvaret for den enkeltes skoles samlede oppgaver har økt (...) Dermed

---

stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere i mellom.” (s. 12).

Dale og Wærnes (2006) hevder at betingelsen for kvalitetsutvikling i utdanningssystemet gjennom differensiering og tilpasning er at det eksisterer profesjonell kompetanse i alle delsystemene, dvs. hos skoleeier, skoleleder og lærer. De viser til at den profesjonelle kompetansen kommer til uttrykk i tre forskjellige kontekster. Kompetanseområde 1 handler om de umiddelbare handlingene, det å gjennomføre tiltak med differensiering og tilpasning under mer eller mindre sterk handlingstvang. For rektor kan dette dreie seg om en gjennomføring av et veiledningsopplegg for lærerne ved bruk av data og forskning i forhold til ny arbeidsmetode som skolen skal starte med for å forbedre tilpasset opplæring. Kompetanseområde 2 går på planlegging og vurdering av det aktuelle veiledningsopplegget. For rektor innebærer dette praksisnivået en svekket handlingstvang som gir anledning til planlegging og vurdering av det aktuelle veiledningsopplegget. Kompetanseområde 3 er forbundet med vurdering og kvalitetsforbedringer av opplæringen gjennom differensiering og tilpasning, det overordnede ressursgrunnlaget for fornyelse. Det er avgjørende at rektor har kompetanse til å tenke i begreper om de sju grunnleggende kategoriene for et differensiert opplæringsforløp, som et grunnlag for analytisk kompetanse på K3-nivået.

En oppsummering av skolelederens oppgaver slik jeg ser det blir å legge til rette for lærernes læring, læring i et kollegium. Skolelederen har overordnet ansvar for opplæringen ved skolen og ansvar for elevenes læringsutbytte. Skolelederen må være opptatt av å stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. Det kollektive ansvaret for den enkelte skole har økt og dermed stilles det større krav til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere i mellom. Det blir viktig at skoleleder har profesjonell kompetanse for utvikling av kvalitet i forbindelse med differensiert og tilpasset opplæring. Det er tre kompetanseområder i forhold til profesjonell ledelse som går på

det å kunne gjennomføre tiltak med differensiering og tilpasning under mer eller mindre sterk handlingstvang, kunne planlegge og vurdere under svekket handlingstvang og siste kompetanseområde som er fri for handlingstvang går på å kunne vurdere og forbedre kvaliteten av opplæringen gjennom differensiering og tilpasset opplæring som er det overordnede ressursgrunnlaget for forbedring.

### **Kort oppsummering**

I teorikapitlet har jeg hatt fokus på pedagogisk ledelse, skolelederens rolle, lærerens rolle, læring/kunnskapsbygging/praksisfellesskap og tilpasset opplæring. Jeg mener kunnskap om disse er viktig for å kunne se sammenhenger mellom dem i forhold til å kunne analysere og forstå mitt empiriske materiale. I neste kapittel redegjør jeg for mitt metodevalg.



### 3. Metode

Målsettingen med dette studiet er å få innsikt i hvordan ledelsen og lærere oppfatter at skolen legger til rette for kunnskapsbygging knyttet til å møte kravet om tilpasset opplæring for alle elever. Med det som utgangspunkt velger jeg å rette fokus på hva som gjøres av ledelsen i forhold til tilrettelegging for kunnskapsbygging og erfaringsdeling i det pedagogiske personalet. Hvordan personalet oppfatter dette og hvordan de praktiserer det. Med andre ord hvordan det ledes og deles ved skolen. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsmetode generelt og beskrive de valg jeg har gjort i forhold til metode i mitt arbeide. Jeg går gjennom forarbeidet, begrunner valg av respondenter, utvikling av intervjuguidene, og gjør rede for hvordan datainnsamlingen ble gjennomført og arbeidet frem til dataene var klare for analysen.

#### 3.1 Om forskningsmetode

Det skilles mellom kvantitative og kvalitative metoder. En kvantitativ tilnærming henter mange av sine prosedyrer fra naturligvitenskapelig metode, men er samtidig tilpasset det faktum at det er mennesker og menneskelige fenomener som studeres. Man er opptatt av mest mulig presise målinger som kan kvantifiseres og behandles ved statistisk analyse. Kvalitativ tilnærming har hensikten å få fram fyldige beskrivelser, og særlig anvendelig når det skal undersøkes fenomener som man ikke kjenner så godt til, og som er lite forsket på (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006). Samfunnsforskningen i dag benytter både kvantitative og kvalitative metoder og kombinasjoner av disse. Valg av metode gjøres ut fra hva som er mest hensiktsmessig ut fra problemstillingen om hva som skal belyses.

Min problemstilling er knyttet til kunnskapsbygging ved en skole. Jeg ønsker ikke å gi en fremstilling som oversikt over et større felt, men gi en mest mulig helhetlig beskrivelse fra et begrenset område. Min fremstilling skal inneholde så mange ulike

aspekter som jeg kan klare å avdekke innenfor rammen av min problemstilling. En kvalitativ tilnærming har som nevnt hensikt å få fram fyldige beskrivelser. Dette gjør det nærliggende å benytte en kvalitativ tilnærming.

## 3.2 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning er preget av en helhetsforståelse, selv om forskningsprosessen er bygget opp av ulike faser. De ulike forskningsfasene henger også sammen på en måte som gir helhet til prosessen.

Forforståelsen, valg av framgangsmåte for materialoppbygging, valg av respondenter eller forskningsfelt, forholdet mellom forsker og utforsket, selve materialoppbyggingen, analysen, fremstillingen og til dels formidlingen – alt bæres oppe av tankeganger som er i slekt med hverandre. (Kalleberg red., 2002 s. 12).

Forskningsopplegg kan deles inn i tre typer, konstaterende, vurderende og konstruktive (Kalleberg, 2002). I konstaterende forskningsopplegg stilles det spørsmål om hva og hvorfor. Målet er å få fram beskrivelser og forklaringer, hva som faktisk er tilfelle, og hvorfor ting har endret seg eller holdt seg stabilt. Et vurderende forskningsopplegg tar utgangspunkt i et sett verdier og har til hensikt å verdsette de forholdene som skal utforskes, om handlinger og forhold er som de burde være, (vurderende interesse). I et konstruktivt forskningsopplegg vil ikke forskeren bare beskrive eller forklare, men også forbedre. ”Vi vurderer kontinuerlig fordi vi ønsker å forbedre oss selv og våre omgivelser”( Kalleberg red. s. 38). Jeg ønsker å se på hva lederen gjør i forhold til kunnskapsbygging, og gjennom det kunne bidra til bedre ledelse og deling av kunnskapsbygging for praksisfeltet. Med dette er mitt opplegg konstaterende og på samme måte at spørsmålene er preget av det vil også forhåpentligvis svarene bære preg av beskrivelser, redegjørelser og forklaringer.

Jeg har valgt å gjøre en intervjuundersøkelse. Jeg skulle også gjennomføre en dokumentanalyse av dokumenter, men det ble et for stort prosjekt, men legger allikevel ved en kontekstbeskrivelse av dokumenter for å beskrive, forstå konteksten.

### 3.3 Valg av metode

Ut fra problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ metode, med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv. Det valgte perspektiv mener jeg er formålstjenlig for undersøkelsen. Det fokuseres på den intervjuedes livsverden. Det er åpenhet for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser av resultatene fra intervjuene, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsens sentrale betydninger. Fokus er på analyse/fortolkning av hvordan den enkelte aktør innskriver i situasjoner og samspill (Kvale, 2006). Intervju er valgt som metodisk tilnærming, med intervju av skoleledere og teamledere for lærerne. Ønsket er at svarene i liten grad skal bli preget av min forhåndsviten og antagelser som intervjuer. Videre har jeg valgt en kontekstbeskrivelse av utvalgte dokumenter for å beskrive og forstå konteksten.

### 3.4 Valg av respondenter

Valg av respondenter er gjort ut fra problemstillingen. ”Hvordan tilrettelegger skoleleder for utvikling av pedagogisk kompetanse i personalet, som sikter mot en tilpasset opplæring for elevene?” Skoleleder og teamledere ved en skole i Oslo er valgt ut. Ved å velge teamledere vil det gi et bedre dybdeintervju med mer tid til hvert intervju. Jeg velger å gjennomføre et enkeltintervju med rektor og et gruppeintervju med teamlederne. ”Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode som går ut på at flere mennesker sammen diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer.” (Brandt, 2002 s. 145). Den store fordelen uttaler Brandt er at gruppeintervju gir en synergieffekt. Den spontante samhandlingen som oppstår blant gruppemedlemmene, produserer innsikt som sjelden eller aldri kan oppnås gjennom andre metoder.

Forskerens spørsmål utløser samhandlingen i gruppen, og det er denne samhandlingen som stimulerer ideer, tanker og minner. Gruppedeltakerne hjelper hverandre med å tenke og å huske erfaringer og hendeleser. Gruppedeltakerne hjelper hverandre også med å tolke erfaringene sine og sette dem i perspektiv.

Jeg har brukt båndopptaker for å kunne notere viktige ting underveis, samtidig som jeg kunne observere hva som ble sagt i intervjuet uten å være opptatt av å notere ned svarene.

### 3.5 Intervjuguide

Det ble utarbeidet to intervjuguider (se vedlegg) – en for skoleleder og en for teamlederne. Intervjuguiden inneholder temaene jeg vil ha svar på i lys av problemstillingen, og angir også rekkefølgen for intervjuet. Temaenes spørsmål vedrørende tilpasset opplæring og kunnskapsbygging er hentet fra styringsdokumenter og forskning fra feltet. En intervjuguide ble utarbeidet og en oversikt over hvilke temaer vi skulle snakke om blir sendt ut på forhånd. Intervjuguiden inneholder temaene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha. Jeg valgte en grov skisse over hvilke temaer, samt forslag til spørsmål, en skisse for enkeltintervju med rektor og en skisse for gruppeintervjuet. Temaene i begge skissene er de samme, men ordlyden noe forandret i forhold til hvem jeg henvendte meg til. Kvale (2006) anbefaler å lage to intervjuguider, en som inneholder prosjektets viktigste tematiske forskningsspørsmål, og en som inneholder spørsmålene som skal stilles under intervjuet, og som tar hensyn til både den tematiske og dynamiske dimensjonen. (s. 77)

### 3.6 Gjennomføring av intervjuene

Jeg har bedt rektor og andre på skolen om tillatelse til å gjennomføre intervjuer og bruke dem i min masteroppgave. Jeg har lagt frem mine intensjoner og formålet med

intervjuet. Jeg gav innsyn i intervjuguidene i god tid før intervjuet. Dette for at informantene skulle få anledning til å forberede seg, komme med synspunkter på de temaene jeg ønsket å ta opp, og i forhold til tidsbruk, at jeg opptok minst mulig av deres tid. Begge intervjuene skulle tas opp på bånd, det var klarert på forhånd. I begge intervjuene startet jeg med å fortelle om min masteroppgave og om hvordan dataene de gav meg skulle behandles. Det ble lagt vekt på at jeg, intervjueren i så liten grad som mulig skulle påvirke informantenes uttalelser. Det oppsto en god tone mellom meg og informantene. Vi er alle skolefolk, vi har felles språk, mange felles erfaringer og god kunnskap om forutsetningene som ligger til grunn for virksomheten.

Jeg ville intervju rektor for å få innsikt i hvordan hun tilrettelegger for erfaringsdeling og kunnskapsbygging knyttet til tilpasset opplæring ved skolen. Jeg gikk gjennom intervjuguiden og tok hvert spørsmål for seg og med tilleggsspørsmål underveis i intervjuet. Det var vesentlig at det som kom frem var de synspunktene som informantene mente var vesentlige uten for sterk påvirkning fra meg, intervjueren.

Gjennomføringen av gruppeintervjuet er avhengig av at deltakerne er opptatt av tema og godt kjent med det. Gruppen er en naturlig gruppe, teamledere og de er også i plangruppen på skolen, gruppen er innarbeidet og medlemmene kjenner hverandre godt.

### **3.6.1 Opptak**

Jeg valgte å bruke diktafon og ta opp intervjuene på kassetter. Intervjuet med rektor foregikk på hennes kontor, hvor vi var uforstyrret. Intervjuet med gruppen, teamlederne foregikk på møterommet, hvor vi var uforstyrret.

## **3.7 Transkribering**

I overgangen fra tale til tekst har jeg ønsket å være tro mot det muntlige opptaket. Det gjelder ulike regler for muntlig og skriftlig språk, dette ble svært tydelig når tale

skulle transkriberes til tekst. Jeg valgte å gjengi intervjuet så ordrett som mulig, med markering av pauser, gjentakelser, latter, eher og ”ikke sant”. Underveis i transkriberingen leste jeg gjennom tekster samtidig som jeg kjørte båndet. Dette gjorde jeg også etter at transkriberingen var ferdig.

### 3.8 Forskningsetiske retningslinjer

Gjennom forskningsprosessen har jeg som forsker forsøkt å være bevisst på mitt vitenskapelige ansvar. Jeg har søkt etter å finne måter å presentere funn på som gir et så riktig bilde av informantene som mulig. Kvale hevder at balansen mellom å ivareta informantene og funn noen ganger kan oppleves som utfordrende. Gjennom hele forskningsprosessen er viktig at forskerne har etiske refleksjoner og vurderinger (Kvale, 2006). I mitt arbeid har jeg forholdt meg til ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi” (Forskningsetiske komiteer, mars 2006).

Jeg har søkt Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS Personvernombudet for Forskning NSD, om å få gjennomføre min undersøkelse. NSD har vurdert prosjektet og funnet at det ikke medførte meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens § 31 og 33. Informantene har blitt forespurt om de ville delta og de er informert om oppgaven. Jeg anonymiserte skolen og personene som ble intervjuet.

Når jeg skal tolke datamaterialet, er det viktig at jeg som forsker stiller spørsmålstegn ved uttalelser som respondentene har kommet med. Det er viktig at jeg er klar over at jeg kan ha lagt ord i munnen på respondenten og at jeg kan ha tolket mer enn det respondentene kan stå inne for. Data som jeg velger ut kan også være farget av det jeg selv ønsker å komme fram til. Kvale hevder at kvalitative data påvirkes av forskerne som gjennomfører undersøkelsen. Forskernes egenskaper og bakgrunn kan påvirke datamaterialet som samles inn (Kvale, 2006). Dette er et problem som har vært relevant å huske på for meg siden jeg selv har lang erfaring og meninger om

skoleverket på ulike nivåer. Jeg er også klar over at resultatene som jeg kommer fra til ikke gir et nøyaktig bilde av virkeligheten.

Respondentene samtykket i at jeg kunne gjøre lydopptak som ville bli slettet etter at intervjuene var transkribert.

### **Kort oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gjort rede for forskningsmetode generelt og beskrevet valg i forhold til metode i mitt arbeid. Jeg har beskrevet forarbeidet, begrunnet valg av respondenter, beskrevet utvikling av intervjuguidene og gjort rede for hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Til slutt hvordan dataene ble bearbeidet for å bli klare for den videre analysen. I neste kapitel vil jeg redegjøre for min analyse og drøfting av det innsamlede datamaterialet.

## 4. Analyse

Gjennom analysen ønsket jeg å få innsikt i hvordan ledelsen tilrettelegger for erfaringsdeling og kunnskapsbygging ved skolen. Hva kan teksten fortelle om det jeg vil vite noe om? Hvilken tilnærmingstype kan jeg bruke for å fremstille mine data som ivaretar dataenes egenart og min problemstilling. Kvale (2006) differensierer mellom fem ulike former for kvalitativ analyse, meningsfortetting, meningskategorisering, narrativ strukturering og meningstolkning. Jeg valgte meningsfortetting som mest formålstjenlig analysemetode for mitt arbeid, hvor hovedformålet med studien er på en systematisk måte håndterer data ved hjelp av vanlig språk. Denne empiriske, fenomenologiske analysen har fem trinn:

Først leses hele intervjuet gjennom for å få en følelse av helheten, Deretter bestemmes de naturlige ”meningsenheterne” av forskeren. Det tredje trinnet består i å uttrykke temaet som dominerer den naturlige meningsenheten så enkelt og klart som mulig. Forskeren forsøker her å lese intervjupersonens svar på en så uforutinntatt måte som mulig, og å tematisere uttalelsene ut fra hennes synsvinkel – slik forskeren tolker denne. I det fjerde trinnet undersøkes meningsenheten i lys av studiens spesifikke formål. I det femte trinnet ble de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i et deskriptivt utsagn. Metoden går altså ut på å fortette de uttrykte meningene, og slik kommer man frem til mer og mer grunnleggende betydninger av læringens struktur og stil (Kvale, 2006 s. 127).

Som nevnt under punkt 3.2 Kvalitativ forskning i oppgaven ønsket jeg også å gjennomføre en dokumentanalyse av utvalgte dokumenter, men det ble et for stort prosjekt. Noe som også foreleser ved ILS frarådet meg fra, men anbefalte en kontekstbeskrivelse av utvalgte dokumenter. Jeg velger å legge ved en kontekstbeskrivelse av utvalgte dokumenter for å beskrive, forstå konteksten.

En beskrivelse av hvordan jeg utarbeidet meningsfortettingen ut fra gjennomlesing av hele intervjuet, for deretter å uttrykke temaene som dominerer så enkelt og klart som



mulig. Videre har jeg forsøkt å lese svarene fra intervjupersonene på en så forutinntatt måte som mulig, og tematisere uttalelsene ut fra intervjupersonens synsvinkel – slik jeg tolker den. I det neste trinnet undersøkte jeg meningsenheten i lys av oppgavens spesifikke formål. Hvor jeg ønsket å få innsikt i hvordan ledelsen tilrettelegger for erfaringsdeling og kunnskapsbygging ved skolen. Til slutt ble de viktigste emnene i intervjuet bundet sammen i en beskrivende kontekst, for å komme frem til mer grunnleggende innsikt i hvordan ledelsen tilrettelegger for erfaringsdeling og kunnskapsbygging.

## 4.1 Meningsfortetting

I følge Kvale (2006) medfører en meningsfortetting en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til mer konsise, korte forklaringer, hvor det viktigste, den umiddelbare mening blir gjengitt med få ord. Det ble utarbeidet to oppsett for meningsfortetting, et oppsett for teamlederne og et oppsett for rektor. Med utgangspunkt i spørsmålene som ble stilt under intervjuene ble hvert spørsmål besvart for seg og svar fra hver enkelt intervjuperson ble besvart for seg. Alle spørsmålene som ble stilt under intervjuene ble behandlet i meningsenheten. Dette fordi de fleste spørsmålene er avhengig av hverandre for å få en helhetlig beskrivelse.

I meningsenhetene for gruppeintervjuene med teamlederne ble hver teamleder merket med tallene 1 – 3. Teamleder for 5. – 7. trinn ble merket med tallet 1, teamleder for 1. – 2. trinn ble merket med tallet 2 og teamleder for 3. – 4. trinn ble merket med tallet 3.

I meningsenhetene for enkeltintervjuet med rektor var det svarene fra rektor som ble merket med et tall. Hvis svaret fra rektor inneholdt flere tema ble hvert tema merket med tall fra 1 – 4.

Videre undersøkte jeg meningsenheten fra både gruppeintervjuet og enkeltintervjuet i forhold til oppgavens spesifikke formål. Hvor jeg ønsket å få innsikt i hvordan ledelsen tilrettelegger for erfaringsdeling og kunnskapsbygging ved skolen. Det hele

ble avsluttet med at de viktigste emnene i intervjuene ble bundet sammen i en beskrivende kontekst, dette for å komme frem til mer grunnleggende innsikt i ledelsens beskrivelse i hvordan de tilrettelegger for erfaringsdeling og kunnskapsbygging ved skolen og en beskrivelse fra teamlederne om hvordan erfaringsdeling og kunnskapsbygging tilrettelegges på skole og hvordan praktiserer det pedagogiske personalet dette. De innsamlede dataene er nå klare for den videre analysen.

## 4.2 Analyse av intervjuene

Hensikten med analysen er å få innsikt i hvordan ledelsen ved skolen tilrettelegger for erfaringsdeling og kunnskapsbygging for det pedagogiske personalet, i lys av et relasjonelt ledelsesperspektiv. Hvordan beskriver lærere og ledere skolens praksis? Hva viser forskning om tilpasset opplæring? Hva sier teori om kunnskapsbygging og erfaringsdeling? Er det sammenheng mellom hvordan ledere og lærere forstår og praktiserer erfaringsdeling og kunnskapsbygging og hvordan myndighetenes presentasjon av forventninger for hvordan kunnskapsbygging og erfaringsdeling skal praktiseres.

## **5. Funn fra det innsamlede datamaterialet**

En oversikt over viktige funn fra det innsamlede datamaterialet, som danner et bakteppe for det videre analyse- og drøftingsarbeidet. Funnene er organisert ut fra spørsmålene som ble stilt under intervjuene og teksten er tatt ut fra meningsenheten. Som en avrunding av funnene tas også med den beskrivende konteksten av erfaringsdelingen og kunnskapsbyggingen fra både rektors uttalelser og uttalelser fra teamlederne, knyttet til tilpasset opplæring ved skolen.

### **Hva legger rektor og teamlederne i begrepet tilpasset opplæring?**

Rektor mener at tilpasset opplæring som begrep er vidt. Det handler om systematisering og organisering. Det viktigste blir at det tilpasses for mange ulike barns måter å lære på.

Teamlederne, heretter kalt gruppen mener det er en ressurs for at alle skal få en allsidig utvikling, gi alle elevene autentiske mestringserfaringer.

### **I hvilken grad opplever dere at skolen har en konkret felles forståelse av begrepet?**

Rektor opplever at skolen har en viss grad felles forståelse av begrepet, men er usikker på om lærerne tenker at all undervisning i prinsippet er tilpasset opplæring. Hun tror de tenker veldig forskjellig, begrepet modnes etter hvert i forhold til de kartlegginger, prøver og tester som foregår i Oslo skolen, og i forhold til den nye arbeidsmetoden "Tidlig Innsats Early Years" som skolen har startet med, (velger ikke å gå inn på hva den arbeidsmetoden går ut på, det blir utenfor min problemstilling, men hovedhensikten med å ta i bruk den nye arbeidsmetoden, er å få til en bedre leseopplæring). Rektor uttaler at begrepet er i ferd med å modnes, få en felles plattform.

Gruppen opplever av skolen i stor grad har en konkret forståelse av begrepet, men at det kan være variasjoner.

### **Hvordan forholder skolen seg til prinsippet om tilpasset opplæring?**

Rektor tror at alle har en forståelse for at tilpasset opplæring er et verktøy for å komme videre i opplæringen. (Individtenkning/travelt).

Gruppen mener det viser seg i organiseringen av elevene og i det pedagogiske arbeidet med års, uke og lekseplaner, Målene i planene går fra overordnet mål ned til individuelle mål.

**Opplever du/dere at tilpasset opplæring drøftes åpent i kollegiet? I tilfelle i hvilke sammenhenger?**

Rektor opplever at det drøftes på teamene, og spesielt i forhold til planlegging av års-, uke- og timeplanlegging. Det er særlig ukeplanleggingen som er preget av det.

Ledelsen setter også opp tilpasset opplæring på agendaen. Plangruppen har mange gode diskusjoner som føres videre til storteamene.

Gruppen mener det drøftes åpent i alle fora, i fellestid, i teamtid og lærere seg i mellom.

**I hvilke sammenhenger drøftes det?**

Rektor opplyser at skolen har organisert fellestid, men ofte deles denne tiden til storteam. Hvor plangruppen på forhånd har satt en problemstilling, eller det gjøres ved opptakten til møtet. Plangruppen har fast møtetid en time per uke, pluss avsatt tid ved behov, for eksempel når strategiske plan legges.

Gruppen opplyser at det drøftets i fellestid for å skape bevissthet hos alle lærere og for å jobbe med viktige temaer, sånn som lesestrategier. I bunden tid tas det opp i forhold til behovet for å organisere elevene i grupper etter nivå, for å kunne styrke elevens læring.

**Hvilke valg har dere gjort som fører til pedagogisk kunnskap om tilpasset opplæring?**

Rektor mener det er viktig med utveksling av kompetanse. Samlet sett har personalet en fantastisk kompetanse, men input utenfra trengs. Ledelsen styrer en del i og med at skolen har en stor kontingent med minoritets elever. I diskusjoner rundt ressurser til

spesialundervisning avdekkes det at det pedagogiske personalet har ulike måter å se det på.

Gruppen forteller at det er gjennomført interne og eksterne kurs. Teamene jobber med lesestrategier og leseforståelse. Skolen har innført en ny arbeidsmetode, ”Tidlig Innsats Early Years” som nevnt tidligere. Denne metoden tillater å utføre leseopplæring på flere nivåer og metoden gjør det lettere å tilpasse opplæringen. Det pedagogiske personalet har jobbet mye med å tilegne seg kompetanse i forhold til lesestrategier og i videre leseutvikling, så det er i tråd med tilpasset opplæring. Gruppen synes personalgruppen er flinke til å dele kunnskap og erfaringer med hverandre.

**På hvilke måter skaffer du deg innsikt i hvordan personalet utvikler kunnskap knyttet til tilpasset opplæring?**

Rektor gir uttrykk for at erfaringsdeling er det snakket mye om tidligere i intervjuet. Med det menes rektors beskrivelse av hvordan det pedagogiske personalet evaluerer årsplanen to ganger per år og nye lærere overtar planene på godt og vondt.

Hvordan rektor får videre innsikt så handler det om hvordan det pedagogiske personalet organiseres. Hun uttaler at det kan jobbes mer i forhold til å tilegne seg teoretisk stoff. Men erfaringsmessig vet rektor at det er vanskelig å få tid til det, og at lærerne ofte blir på gjørenivå. Det må initieres og avsettes tid hvis slike studier skal gjøres. Det jobbes kanskje ikke så mye på den måten.

Videre uttaler rektor at det som gjøres via plangruppen til storteamene er det som kan løfte og utvikle kunnskapen. Det er en vekselvirkning med plangruppen og teamlederne hele tiden.

Skolevandring har ledelsen begynt med i det små, dette er nytt og noe uvant. Rektor skal trygge lærerne på at hun kommer med treningscapsen, ikke dommerkappen. Det eneste motivet for skolevandring er å kunne gi hjelp og støtte for at lærerne kan utøve jobben bedre. Rektor avslutter med at den viktigste informasjonen blir gjennom plangruppen og skolevandringen.

**Hvordan vil dere beskrive ledelsens oppfølging av personalet mht. kunnskapsutvikling knyttet til tilpasset opplæring? (Hvordan det tilrettelegges?)**

Gruppen uttaler at ledelsen er tett på personalet blant annet med skolevandring som gjennomføres med jevnlig observasjoner i klassene. Gruppen er enig om at rektor er flink til å gi det pedagogiske personalet utfordringer i lærernes fellestid. I fellestiden jobber lærerne med pararbeid og gruppearbeid. Det er her i samtalene de utvikler kompetansen. Det handler om bevisstgjøring, at vi hele tiden er bevisst på hvorfor vi gjør det vi gjør og fungerer det vi gjør, hvis ikke må vi gjøre noen endringer. Gruppen uttaler videre at ledelsen følger opp effektivt i forhold til plangruppen. I plangruppen er det viktige pedagogiske ting som diskuteres, og det følges opp videre av teamlederne til trinnteamene. Alle ansatte tilhører et trinnteam, slik at alle blir tatt med. En teamleder fra gruppen uttaler, sitat fra teamleder 3. – 4. trinn:

*Vi er kanskje ikke så fokusert på kunnskapsbygging i forhold til tilpasset opplæring selv om man på en måte jobber med det, så tenker jeg at vi har det inne i oss. Det ligger der. (Taus kunnskap, intervjuer sin uttalelse).*

**På hvilke måter skaffer dere innsikt i hvordan dere bygger/utvikler kunnskap knyttet til tilpasset opplæring?**

Gruppen uttaler at teamlederne i plangruppen har en sentral rolle ved at de kan innhente erfaringer fra de ulike teamene. Mye fokus på at plangruppen har en sentral rolle til å binde alle teamene sammen. Gruppen opplyser videre at det krever at vi oppdaterer oss, men litt varierende hvordan personalgruppen oppdaterer seg. Gruppen mener at de kunne vært flinkere til å bruke andre kilder enn bare Kunnskapsløftet. (En fra gruppen går på videreutdanning, så hun må holde seg oppdatert), sitat fra teamleder for 1. – 2. trinn:

*Det er interessant å lese, men hva gjør du med den tilpassede opplæringen, blir resultat i den andre enden bedre. Hva er det som eventuelt gjør at resultatene blir bedre i den andre enden?*

---

**Hvordan deler dere erfaringer for å utvikle egen praksis og felles praksis i arbeidet med tilpasset opplæring?**

Gruppen uttaler at det som utvikler vår egen praksis er at vi i den senere tid har blitt mer bevisst i forhold til å ha klare mål for alt vi gjør. Elevene må vite målet og de må få veiledning i hvordan de kan nå målet. Utgangspunktet tas i årsplanen, som er en kontinuerlig plan, Den revideres og er tilgjengelig for alle. I forbindelse med ”Tidlig Innsats Early Years” er det opprettet et ressursrom på Fronter. Dette ressursrommet kan brukes av alle lærerne, både for å innhente faglige stoff og for å legge inn faglig stoff.

**Hvilke utfordringer ser du som leder i forhold til tilpasset opplæring?**

Rektor mener at det er utfordringer i noe av alt hun har sagt. Hun ramser opp de organisatoriske tingene, kommunikasjon med enkelt lærere. Det å vite nok om elevgrunlaget. Det å gi støtte på de riktige tingene. At riktige valg blir tatt. Det er jo tilpasset opplæring som blir det essensielle egentlig i måten å gjøre alle disse tingene på. Det er komplisert og smekkefullt av utfordringer.

**Hvilke utfordringer ser dere som lærere i forhold til tilpasset opplæring?**

Gruppen uttaler at det kreves tydelige mål i forhold til undervisningen. Det er viktig å oppsummere hver undervisningsøkt, slik at læreren er bevisst på hva elevene faktisk lærte. En utfordring er hvor mange elever en lærer har ansvar for, og samarbeid med andre lærere som er involvert i klassen. Det blir viktig å organisere undervisningen slik at det sikres oppfølging av undervisningen og at læreren får sjekket hva elevene faktisk lærte. Det er viktig å gi tid til føring av elevresultater som skal brukes til vurdering av elevene. En utfordring er å se potensialet som ligger i hver enkelt elev, ikke bare på et gitt tidspunkt, men å kunne se hvilke vekstmuligheter de har. Det å få nok tid til å bygge relasjoner, nok tid til å bli kjent med hver enkelt elev. Det er viktig ikke bare å sette faglige mål, men også sette sosiale mål, sånn at alle har muligheten for å strekke seg maksimalt.

**Hvilke dilemmasituasjoner ser du som kan oppstå i forhold til tilpasset opplæring?**

Rektor uttaler at det går på det som har vært gjennomgående i hele problemstillingen. Men også det å ha en fellesforståelse for begrepet. Hva vi mener med det og det å kunne ha en fellelhovedstrøm. En hovedstrøm i lik retning, så en ikke motarbeider hverandre. At en i hovedsak har lik forståelse og lik retning på det en gjør. Driver vi i riktig, altså fellesforståelsesretning. Videre uttaler rektor at ressursituasjonen er absolutt et dilemma, for en nok ressurser og å kunne utnytte de ressursene en har til å gi alle ungene den retten de har til tilpasset opplæring, det er et dilemma.

### **Hvilke dilemmasituasjoner ser dere som kan oppstå i forhold til tilpasset opplæring?**

Gruppen uttaler at det kreves grundig forberedelser og godt samarbeid mellom lærerne. Hvis det svikter og går utover graden av tilpasning, da er det viktig å ha tid til samarbeid og tid til forberedelser. Ressurser er jo alltid et tema, spesielt med elever som trenger mer ressurser enn de får, og spesielt for elever som ikke har individuell opplæringsplan. Det brukes mest tid på de svake elevene og de sterke elevene har måttet klare seg selv. At oppfølging av lekser, individuelle planer og at målene blir fulgt opp, og at elevene lærer å lære. At lærerne jevnlig får mulighet til å gå rundt å få bekreftet elevene på at de har jobbet bra. Det er en stor utfordring å få gitt tilbakemeldinger. Har du 25 stykker som du skal nå rundt til på en time, så er det ikke mange minuttene til hver enkelt. Dette ses på som et stort dilemma.

Avslutningsvis den essensielle beskrivelsen fra rektor hvordan erfaringsdeling og kunnskapsbygging ble tilrettlagt fra ledelsens side og en beskrivelse fra teamlederne hvordan skjer erfaringsdelingen og kunnskapsbyggingen mellom det pedagogiske personalet.

Fra ledelsens side handler det om at ledelsen setter tilpasset opplæring på agendaen som tema. Noen ganger settes det opp som problemstilling i storteam og noen ganger er det felles for alle. I disse foraene diskuteres det reelt. I plangruppen er det også mange gode diskusjoner som videreføres til storteamene, og tilbake igjen til plangruppen. Det som gjøres via plangruppen til storteamene er det som kan løfte og utvikle kunnskapen. Det er en vekselvirkning med plangruppen og teamlederne hele



tiden. Ledelsen følger effektivt opp plangrupperarbeidet og med jevnlige observasjoner gjennom skolevandring. Motivet med skolevandring er å gi hjelp og støtte for at lærerne kan utføre jobben bedre.

Det er viktig med utveksling av egen kompetanse, samlet sett har personalet en fantastisk kompetanse. Men input utenfra må til. I fjor ble det brukt en planleggingsdag på kurs i læringsstrategier, særlig innrettet mot lesing. Ledelsen styrer en del i og med at skolen har en stor kontingent av minoritetselever. Ressursene må tenkes nøye gjennom.

Gruppen uttaler at en del erfaringsdeling skjer gjennom teamlederne som har en sentralrolle ved at de kan innhente erfaringer fra de ulike teamene. Videre har plangruppen en sentralrolle i å binde alle teamene sammen. Det kreves at lærerne oppdaterer seg, men det er i varierende grad hvordan dette skjer, (lærerne kan bli flinkere til å bruke andre kilder enn Kunnskapsløftet).

## 5.1 Drøfting knyttet til begrepet tilpasset opplæring

Ved hjelp av funn fra det innsamlede datamaterialet og beskrivelser fra intervjuene har jeg prøvd å finne ut hvordan rektor og teamlederne forstår begrepet tilpasset opplæring og hvilke konsekvenser det har for praktisk gjennomføring av undervisningen. Jeg velger å drøfte funnene i lys av et utvalg av styringsdokumenter og aktuell forskning som kan være til hjelp for å få svar på mine forskningsspørsmål. I tillegg har jeg valgt å bruke Dale og Wærnes (2006) sin inndeling i forhold til de tre praksiskontekstene som beskrevet under kapitlene 2.3 Læreren rolle, 2.5.1 Lærerrollen og 2.5.2 Skolelederrollen. Det blir først og fremst aktuelt for meg å se på profesjonell kompetanse under svekket handlingstvang (K2) som går på planlegging, vurdering og (K3) som hovedsakelig går på kommunikasjon i forhold til bygging av teori, spesielt begreper knyttet til elevenes læring.

### **5.1.1 Rektors beskrivelser**

#### **Kan du beskrive hva dere legger i begrepet tilpasset opplæring?**

Rektor mener at tilpasset opplæring som begrep er vidt. Det handler om systematisering og organisering. Det viktigste blir at det tilpasses for mange ulike barns måter å lære på.

#### **I hvilken grad opplever rektor og gruppen at skolen har en konkret felles forståelse av begrepet?**

Rektor opplever at skolen har en viss grad felles forståelse av begrepet, men er usikker på om lærerne tenker at all undervisning i prinsippet er tilpasset opplæring. Rektor tror de tenker veldig forskjellig. Men begrepet modnes etter hvert i forhold til de kartlegginger, prøver og tester som foregår i Oslo skolen, og i forhold til den nye arbeidsmetoden, ”Tidlig Innsats Early Years”, som skolen har startet med. Begrepet er i ferd med å modnes, slik at det får en felles plattform.

#### **Hvordan forholder skolen seg til prinsippet om tilpasset opplæring?**

Rektor tror at alle har en felles forståelse for at tilpasset opplæring er et verktøy for å komme videre i opplæringen. Sitat fra rektor:

*Men det er nok noen som kanskje er litt hekta på individtenking, da blir det heftig travelt da, mens andre er flinkere på systemtenking. Men hele tiden som et verktøy for å komme videre med opplæringen.*

#### **Opplever du at tilpasset opplæring drøftes åpent i kollegiet? I tilfelle hvilke sammenhenger?**

Rektor opplever at det drøftes på teamene, spesielt i planlegging av års, uke og timeplanlegging, men det er særlig ukeplanen som er preget av drøfting.

#### **Hvordan brukes eller organiseres fellestid og /eller den budne tiden for å styrke dette arbeidet?**

Ledelsen setter også tilpasset opplæring på agendaen i fellestid og i plangruppen. Plangruppen har mange gode diskusjoner som føres videre til stor teamene via

teamlederne. Skolen har organisert fellestid, men ofte deles denne tiden til storteamene. Plangruppen har da, satt en problemstilling på forhånd. Sitat fra rektor:

*Jeg har ikke så veldig stor tro på plenum som diskusjonsarena, for det er noen få som eier det plenumet. Derfor så liker jeg å dele litt opp og heller oppsummere fra grupper inn i en større enhet, og der diskuteres det, og det diskuteres reelt.*

Plangruppen har fast møtetid en time per uke, pluss det avsettes tid ved behov, for eksempel når strategiskplan legges.

### *Drøfting*

Rektor uttaler at hun har en vid forståelse for begrepet tilpasset opplæring, men det viktigste blir at det tilpasses for mange ulike barns måter å lære på. I lys av Backmann og Haug (2006) sine to hovedforståelser av tilpasset opplæring, en vid og en smal forståelse, hvor den smale forståelsen referer til bestemte metoder og organiseringsformer for enkeltelever og grupper av elever, dvs. den daglige, ukentlige undervisningen med tilretteleggelse for arbeidsformer og læringsinnhold spesielt tilrettelagt for dem. Mens den vide forståelsen referer til hele kulturen og den pedagogiske plattformen på skolen, dvs. de generelle kvalitetene ved undervisning og opplæring. Slik jeg tolker rektor sine uttalelser mener jeg at hun er opptatt av den vide forståelsen. Hun uttaler også at begrepet er i ferd med og modnes frem mot en felles plattform, det er tilpasset opplæring som er det essensielle i måten å gjøre tingene på.

I lys av et relasjonelt perspektiv på ledelse hvor ledelse er noe et lederteam utfører sammen med lærerne og ikke noe som blir utført av enkeltpersoner, at ledelse forstås som en prosess som både ledere og ledede deltar i. Hvor fokus er både på formelle ledere og ledede, og relasjonen mellom dem (Wadel, 1997). Tolket jeg det slik, at rektor jobber mye i dette ledelsesperspektivet, dvs. hun utfører mange ledelsesoppgaver som går på de pedagogiske tingene sammen med plangruppen, som er en del av lederteamet. Plangruppen har fast møtetid en time per uke, pluss det avsettes tid ved behov. Teamlederne som representerer lærerne er som sagt en del av plangruppen. Teamlederne formidler diskusjoner og ting som er tatt opp i

plangruppen til lærerne i de respektive teamene. Rektor er opptatt av å organisere fellestid som stort avsettes til storteam. Dette for at tiden skal bli brukt slik at mindre grupper kan diskutere seg i mellom og videreføre derfra inn til større grupper for videre diskusjoner. Dette er med på å øke lærernes mulighet til et kollektivt praksisfellesskap. Slik jeg ser det er rektor med på å legge til rette for at lærerne kan arbeide for et velfungerende profesjonsfellesskap hvor lærerne utveksler erfaringer og deler gode undervisningsopplegg. Dette går på Wenger (2004) sine tre dimensjoner ved praksisfellesskap, som er gjensidig engasjement, felles virksomhet og fellesrepertoar. Det trekkes også fram i St. meld. nr. 11 (2007 – 2008) Kvalitet i skolen. Hvor det vises til at profesjonsfellesskapet er avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser.

I lys av Dale og Wærnes (2006) sine tre kompetanseområder i forhold til kvalitetsutvikling mener jeg at rektor har gjennomført tiltak på K1 nivå ved å sette tilpasset opplæring på agendaen i plangruppen og i fellestid for lærerne. Videre på K2 nivå har hun underveis, og spesielt i forhold til diskusjoner i plangruppen planlagt og vurdert i forholdt til det aktuelle teamet som går på tilpasset opplæring. På K3 nivå er hun opptatt av at tilpasset opplæring må være det essensielle i alt som gjøres i forhold til at alle elever har krav på tilpasset opplæring, dvs. en differensiert og tilpasset opplæring.

### **5.1.2 Gruppens beskrivleser**

#### **Kan du dere beskrive hva dere legger i begrepet tilpasset opplæring?**

Gruppen mener begrepet tilpasset opplæring er en ressurs for at alle skal få en allsidig utvikling, gi alle elevene autentiske mestringserfaringer.

#### **I hvilken grad opplever gruppen at skolen har en konkret felles forståelse av begrepet?**

Gruppen opplever at skolen i stor grad har en konkret forståelse av begrepet, men at det kan være variasjoner. Gruppen mener det drøftes i alle fora, i fellestid, i teamtid og lærere seg i mellom.

### **Hvordan forholder skolen seg til prinsippet om tilpasset opplæring?**

Gruppen mener det viser seg i organisering av elevene og i det pedagogiske arbeidet med års-, uke- og lekseplaner. Målene i planene går fra overordnet mål ned til individuelle mål.

### **Opplever dere at tilpasset opplæring drøftes åpent i kollegiet? I tilfelle hvilke sammenhenger?**

Gruppen mener det drøftes i alle fora, i fellestid, i teamtid og det diskuteres mellom lærere, støttelærere, spesiallærere, faglærere, morsmåslærere og med ressursteamet.

### **Hvordan brukes og organiseres fellestid og/eller den budne tiden for å styrke dette arbeidet?**

Gruppen opplyser at det drøftes i fellestid for å skape bevissthet hos alle lærerne og for å jobbe med viktige temaer, sånn som lesestrategier. I den bundne tiden drøftes det i forhold til behovet for å organisere elevene i grupper etter nivå. Dette for å kunne styrke elevenes læring. Sitat fra teamleder for 1. – 2. trinn:

*Viktig det du sier, at det diskuteres i alle fora og jeg syns vi som personal kanskje trygger hverandre på, at det vi gjør er godt nok. For litt hele tiden har vi den følelsen tilpasser jeg bra nok, får alle tilpasset opplæring. Jeg tror på en måte at vi har diskutert det såpass mye, at vi er enig om at vi gjør det bra nok.*

### **Drøfting**

Gruppen har noe forskjellig oppfatning/opplevelse av at skolen har en konsekvent forståelse av begrepet tilpasset opplæring i forhold til rektors utsagn. I lys av Haug og Backmann (2006) sine to hovedforståelser som nevnt i drøftingen i forhold til rektor, tolker jeg det slik at gruppen har hovedvekt på den smale forståelsen, hvor det refereres til bestemte metoder og organisasjonsformer for enkeltelever og grupper av

elever, dvs. lærerne er mest opptatt av den daglige, ukentlige undervisningen i forhold til elevene hva gjelder tilpasset opplæring.

Gruppen uttaler at tema om tilpasset opplæring drøftes i alle fora. I teamtiden, den bundne tiden er hovedfokus på organisering av elevene i grupper etter nivå. Dette for å styrke elevens læring. I denne tiden får de slik jeg tolker det også anledning til å diskutere hverandres arbeidsmetoder som er med på å styrke lærernes kompetanse. I lys av Dale og Wærnes (2006) sine kompetansenivåer er det K2 nivå som lærerne arbeider med i denne tiden. De får mulighet til å diskutere seg i mellom i forhold til planlegging av undervisningen og til å vurdere både det som er utført og det som skal planlegges videre. I fellestiden, i storteam får lærerne mulighet til å være på K3 nivå hvor det skapes bevissthet hos lærerne i forhold til tilpasset opplæring med input fra kursing i forhold til ny arbeidsmetode. Dette er en metode for å kunne arbeide bevisst med undervisningsmåter som skaper kvalitet i opplæringen og alle lærerne er blitt skolert i denne metoden. Dette er en start for å kunne få en ens lese- og skriveopplæring og som favner alle elevene, en opplæring som er tilpasset hele elevgruppen og en metode som hjelper skolen å komme nærmere en felles plattform i forhold til tilpasset opplæring. Denne arbeidsmetoden har også til hensikt å kunne legg til rette for at hver lærer har mulighet for å kunne observere hverandre og elevene, gi hverandre tilbakemeldinger og dele hverandres erfaringer. På denne måten har lærerne mulighet for å øke sin egen kompetanse ved at de arbeider systematisk med å undersøke den praksis som allerede pågår på skolen. I lys av forskning som hevder at lærernes kunnskap om kollegers undervisning er en av de faktorer som har størst betydning for lærernes opplevelse av egen effektivitet (Newman, Rutter, Marshall & Smith, 1989). Men utsagn fra en av teamlederne om at de tilpasser bra nok, virker som en for rask slutning.

## 5.2 Drøfting knyttet til kunnskapsbygging og erfaringsdeling

Ved hjelp av funn fra det innsamlede datamaterialet og beskrivelser fra intervjuene har jeg prøvd å finne ut hvordan ledelsen tilrettelegger for muligheten til kunnskapsbygging og erfaringsdeling hos personalet og hvordan lærerne deler sine erfaringer og hvordan de bygger kunnskap. Jeg velger å drøfte funnene i lys av et utvalg av styringsdokumenter og aktuell forskning som kan være til hjelp for å få svar på mine forskningsspørsmål. Det blir også viktig å bruke Dale og Wærnes (2006) sin inndeling i forhold til de tre praksiskontekstene som er nevnt under kapitlene 2.3 Lærernes rolle, 2.5.1 Lærerrollen og 2.5.2 Skolelederrollen. Det blir først og fremst aktuelt for meg å se på lærernes profesjonelle kompetanse under svekket handlingstvang K2 som går på planlegging og vurdering og K3 som går hovedsakelig på kommunikasjon i forhold til bygging av teori knyttet til elevenes opplæring, her i forhold til kunnskapsbygging og erfaringsdeling. Og skoleleders profesjonelle kompetanse under svekket handlingstvang K2 som går på planlegging og vurdering av tilretteleggelse for kunnskapsbygging og erfaringsdeling hos personalet og K3 under fri handlingstvang som er forbundet med vurdering og kvalitetsforbedringer.

### 5.2.1 Rektors beskrivelser

#### **Hvilke valg har dere gjort som fører til pedagogisk kunnskap om tilpasset opplæring?**

Rektor kan fortelle at skolen har gjennomført interne og eksterne kurs. Disse kursene er innrettet mot lesestrategier og leseforståelse. Kursene kom i gang i forbindelse med innføringen av ny arbeidsmetode "Early Years Tidlig Innsats".

Rektor mener det er viktig med egen kompetanse og lærerne har en fantastisk kompetanse, men input utenfra trengs. En planleggingsdag er blitt brukt på kursing i læringsstrategier særlig innrettet mot lesing. Videre ledelsen styrer en del i og med at skolen har en stor kontingent av minoritets elever, ressursen må tenkes nøye gjennom. Ressursen til spesialundervisning, hvordan den skal disponeres er det en del

diskusjoner rundt, og det er relativt bra bevissthetsnivå. Men det må presses på for å få mer begrunnelser for valgene, at begrunnelsene skal handle om ungenes læring mer enn behovet for ro i klassen. Her avdekkes det at de har ulike måter å se det på.

**På hvilke måter skaffer du innsikt i hvordan dere bygger/utvikler kunnskap knyttet til tilpasset opplæring?**

Rektor mener det går mye på erfaringsdeling mellom lærerne. Videre også hvordan det pedagogiske personalet organiseres. Hun mener det kan jobbes mer i forhold til det å tilegne seg teoretisk stoff. Erfaringsmessig vet rektor at det er vanskelig å få tid til det, og at lærerne ofte blir på gjørenivå. Det må initieres og avsettes tid hvis slike studier skal gjøres. Det jobbes kanskje ikke så mye på den måten. Det som kan løfte og utvikle kunnskapen gjøres via plangruppen. Det er en vekslevirkning med plangruppen og teamlederne hele tiden. Skolevandring har begynt i det små, dette er nytt og uvant. Det eneste motivet for skolevandring er å kunne gi hjelp og støtte for at lærerne kan utøve jobben bedre.

**Hvilke utfordringer ser du som leder i forhold til tilpasset opplæring?**

Rektor uttaler at det er smekkkfullt med utfordringer, hun nevner de organisatoriske tingene, kommunikasjon med enkelt lærere, det å gi støtte til lærerne på de pedagogiske tingene. At riktig valg blir tatt. Det er tilpasset opplæring som blir det essensielle å gjøre tingene på.

**Hvilke dilemmasituasjoner ser du som kan oppstå i forhold til tilpasset opplæring?**

Rektor mener et av dilemmaene er få en felles forståelse for begrepet, at alle må ha en hovedstrøm i lik retning, så en ikke motarbeider hverandre, og i hovedsak en lik forståelse og lik retning på det som gjøres. Ressurssituasjonen er absolutt et dilemma, at en får nok ressurser og å utnytte de en har til å gi alle ungene den retten de har til tilpasset opplæring.

Under intervjuet fikk rektor et tilleggsspørsmål fra meg: **Synes du det er avsatt nok tid for lærerne til å kunne jobbe med tilpasset opplæring?**



Rektor svarte både ja og nei, men hun sier at det må kanskje lærerne selv svare på. Rektor sier at lærerne bruker masse tid på trinnteamsamarbeid. Hun mener at lærerne kunne bruke mindre tid på alle ”gjøringene” og mer tid på å diskutere prinsipper, begreper og kanskje noe tid på å lese litteratur. Det handler om å gjøre noen valg og om hvordan en skal gjøre det.

### *Drøfting*

Skolen har gjennomført interne og eksterne kurs i forbindelse med innføring av ny arbeidsmetode. Dette er med på å styrke kunnskap om tilpasset opplæring. Rektor har vektlagt en kollektiv læring ved at alle lærerne har deltatt på kurs om ny arbeidsmetode. Skolens kollektive læring er også med på å styrke lærernes praksis. I lys av Fafo (Hagen 2008) sin evalueringsrapport om kunnskapsutvikling knyttet til Kunnskapsløftet som viser til at det er en tendens til at skolene vektlegger kollektiv læring sterkere og at samarbeid og erfaringsdeling mellom kolleger internt og eksternt har økt. Slik jeg tolker rektor sine utsagn er ledelsen opptatt av å stimulere til læringsprosesser som fremmer utvikling og endring. I lys av Ronaldsen (1996) hvor utøvelse av ledelse handler om å skape motivasjon og utvikling av læringsmiljøet, tolker jeg det slik at rektor er bevisst på at en kollektiv læring kan skape motivasjon hos lærerne til å utvikle læringsmiljøet. Sosial og kollektiv læring er en forutsetning for utvikling, og det blir skolelederens oppgave å legge forholdene til rette for læring i et kollegium, slik fremstilles det i NOU 2003: 16, s. 283 -294 (Kunnskapsdepartementet, 2003).

Videre slik jeg tolker det tilrettelegger rektor for kunnskapsbygging gjennom at hun setter tilpasset opplæring som tema i fellestid og i plangruppen. Rektor har overordnet hånd om fellestiden og kan dermed et stykke på vei være med å påvirke hva det skal fokuseres på. Rektor gir utfordringer i fellestiden, slik at lærerne får mulighet til å utvikle sin kompetanse i par- og i gruppearbeid. Her kan lærerne diskutere og utvikle profesjonskunnskap som har stor betydning for deres arbeid. I lys av Krogh m.fl. (2007) er det viktig med møtesteder som gjør det mulig å utvikle gode relasjoner. Det gir en anledning for rektor til å skape arenaer for refleksjon blant lærerne og at hun

gir støtte til kunnskapsprosessen ved at lærerne har mulighet for å være i dialog med hverandre om faglige problemstillinger. Plangruppen har blant annet en viktig rolle ved at det diskuteres felles problemstillinger, og at teamlederne fører dette videre til sine respektive team. Teamlederne har også en viktig rolle i forhold til kunnskapsbygging ved at de kan innhente erfaringer fra de ulike teamene. Dette er med på å binde teamene sammen. Dale og Wærnes (2006) hevder at deltakelse i plangruppen har forbedret samarbeidet mellom faglærere i klassen. ”Vi ser det er nyttig å sette av tid til å diskutere felles problemstillinger, fordi dette er med på å gi oss felles forståelse.” (ibid, s. 198).

Rektor har også startet opp med skolevandring, med jevnlige observasjoner i klassene og samtaler i etterkant med de respektive lærerne. Det eneste motivet rektor har for skolevandringen er å gi hjelp og støtte for at lærerne kan utøve jobben bedre. Jeg mener at det kan være med på å styrke samarbeid mellom leder og lærere og til samarbeid lærere i mellom. Gjennom observasjon og samtaler med hver enkelt lærer kan rektor være med på å skape motivasjon og kollektiv bevissthet i forhold til å utvikle læringsmiljøet ved skolen. I styringsdokumenter uttrykkes det at det stilles større krav til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere i mellom (St. meld. nr. 11 (2008 - 2009)). I lys av et relasjonelt perspektiv på ledelse der en av de viktige oppgavene for pedagogiske ledelsens er å skape arenaer for refleksjon over aktørenes organisasjonsformer, etablering av læringsforhold mellom personer og grupper, og utvikling av informasjonssystem i organisasjonen (Wadel, 2007). Jeg mener at rektor er opptatt av å fremme samhandling blant ledelsen og lærere hvor prosessen står i fokus. Skolevandringen ser jeg på som en del av denne prosessen. I det videre arbeidet med endringsarbeidet blir det viktig å kunne reflektere over erfaringer for å få felles forståelse for oppgaver og roller. Rektor uttaler at hun ser på det som viktig å arbeide med felles forståelse av oppgaver, spesielt i forhold til å få en felles forståelse for begrepet tilpasset opplæring, at alle må ha en hovedstrøm i lik retning, så en ikke motarbeider hverandre, og i hovedsak en lik forståelse og lik retning på det som gjøres.

## **Utfordringer og dilemmasituasjoner**

Rektor uttaler at det er smekkfullt med utfordringer. Hun er opptatt av de organisatoriske tingene. I lys av min problemstilling tolker jeg det slik at rektor ser det som en utfordring å skape arenaer for refleksjon over lærernes organisasjonserfaringer, etablere gode læringsforhold mellom ledelse og lærere, lærere i mellom og videreutvikle informasjonssystemet i skolen. Med andre ord bedre læringskulturen ved skolen.

Et dilemma uttaler rektor er å få til en felles forståelse for begrepet tilpasset opplæring, dvs. det er tilpasset opplæring som blir det essensielle å gjøre tingene på. Jeg mener rektor er bevisst på å gi lærerne utfordringer og avsetter tid for at de seg i mellom kan diskutere og utvikle profesjonskunnskap, som har stor betydning for deres arbeid. Dette kan også redusere tiden som lærerne bruker til individuelle forberedelser og etterarbeid. Et poeng som trekkes fram av rektor, at hun mener lærerne kunne bruke mindre tid på alle ”gjøringene.” Dette er også noe om trekkes fram i St. meld. 31 (2007 - 2008) Kvalitet i skolen. ”Skolen er på vei fra ”gjørepedagogikken” til vektlegging av elevenes læring.” (s. 25).

### **5.2.2 Gruppens beskrivelser**

#### **Hvilke valg har dere gjort som fører til pedagogisk kunnskap om tilpasset opplæring?**

Gruppen forteller at det er gjennomført interne og eksterne kurs. Teamene jobber med lesestrategier og leseforståelse. Skolen har innført en ny arbeidsmetode, ”Tidlig Innsats Early Years”. Denne metoden tillater å utføre leseopplæring på flere nivåer og metoden gjør det lettere å tilpasse opplæringen. Det pedagogiske personalet har jobbet mye med å tilegne seg kompetanse i forhold til lesestrategier og i videre

leseopplæring, så det er i tråd med tilpasset opplæring. Gruppen synes personalgruppen er flinke til å dele kunnskap og erfaringer med hverandre.

**Hvordan vil dere beskrive ledelsens oppfølging av personalet mht. kunnskapsutvikling knyttet til tilpasset opplæring?**

Gruppen uttaler at ledelsen er tett på personalet med oppfølging mht.

kunnskapsbygging knyttet til tilpasset opplæring, blant annet med skolevandring med jevnlig observasjoner i klassene. Rektor er også flink til å gi utfordringer i fellestiden for lærerne, slik at lærerne kan utvikle sin kompetanse i pararbeid og i gruppearbeide. Videre ledelsen følger effektivt opp i plangruppen. I plangruppen diskuteres det viktige pedagogiske ting, og det følges opp videre av teamlederne til trinnteamene.

**På hvilke måter skaffer dere innsikt i hvordan dere bygger/utvikler kunnskap knyttet til tilpasset opplæring?**

Gruppen uttaler at det er teamlederne i plangruppen som har en sentralrolle ved at de kan innhente erfaringer fra de ulike teamene og plangruppen har en viktig rolle for å binde alle teamene sammen. Det kreves oppdatering fra lærernes side, men det er litt varierende hvordan personalgruppen oppdaterer seg. Det er enighet fra gruppen at personalet kan bli flinkere til å bruke andre kilder enn bare Kunnskapsløftet.

**Hvordan deler dere erfaringer for å utvikle egen- og fellespraksis i arbeidet med tilpasset opplæring?**

Gruppen gir uttrykk for at lærerne har blitt mer bevisst på å ha klare mål for det de gjør. Det er viktig for elevene å få vite målet og at de får veiledning i hvordan å nå målet. Videre den nye arbeidsmetoden "Early Years Tidlig Innsats" gir rom for at elevene kan jobbe i smågrupper på forskjellig nivå, og det gir rom for dialog mellom elev og lærer. Skolen har også opprettet et ressursrom på "Fronter" som kan brukes av hele personalgruppen. Lærerne legger inn ting som er viktig å dele med andre.

Utgangspunktet for erfaringsdeling mellom lærerne er årsplanen. Planen er kontinuerlig, den revideres og er tilgjengelig for alle.

### **Hvilke utfordringer ser dere som lærere i forhold til tilpasset opplæring?**

Gruppen uttaler at det kreves det tydelige mål i forhold til undervisningen og oppsummering etter læringsøkten. Dette for å få en bevissthet om hva elevene faktisk har lært. Antall elever hver lærer har ansvar for er en stor utfordring og et dilemma. Sitat fra teamleder for 5. – 7. trinn:

*Har du 25 stykker som du skal nå rundt til på en time, så er det ikke mange minuttene til det. Det syns jeg er et stort dilemma i forhold til at jeg vil se hver enkelt elev. Hvor mye tid er det til å se den enkelte elev?*

Organisering av undervisningen slik at en kan sikre oppfølging av undervisningen og få sjekket hva elevene faktisk har lært. Viktig å gi tid til føringer av elevresultater for å kunne bruke dette til vurdering av elevene for videre tilpassning. En utfordring er å se potensialet som ligger i hver enkelt elev, ikke bare på et gitt tidspunkt, men å kunne se hvilke vekstmuligheter de har. En utfordring er å holde seg oppdatert i forhold til teori og annen litteratur om dette og andre emner.

### **Hvilke dilemmasituasjoner ser dere som kan oppstå i forhold til tilpasset opplæring? (Hvilke valg bør tas og hvilke endringer?)**

Det kreves avsatt tid til samarbeid med andre lærere, særlig de som er involvert i klassen. Det kan være for eksempel spesiallærere, morsmåslære og faglærere. Det blir viktig å få avsatt tilstrekkelig med tid til samtaler og planlegging. Dette er også en utfordring og et dilemma. Det å få tid til å bygge relasjoner med hver enkelt elev. Det er ikke bare de faglige målene som er viktig, også de sosiale målene er viktige for å kunne gi alle en mulighet til å kunne strekke seg maksimalt Avslutningsvis i forhold til dilemmaer så er tid et viktig gjennomgående punkt, avsette tid til grundig forberedelser i forhold til undervisningen og avsette tid til å få til godt samarbeid mellom lærerne. At det blir gitt nok ressurser, det er alltid et tema, spesielt med elever som trenger mer ressurser enn det de får, og spesielt for elever som ikke har egen opplæringsplan (IOP). At man bruker mest tid på de svake elevene og de sterke elevene har måttet klare seg selv. Det er viktig å få nok tid i forhold til oppfølging av lekser, elevenes individuelle planer, målene som er satt, hver enkelt elev og å gi

tilbakemelding til hver enkelt elev. Til slutt nok tid til tett samarbeid og veiledning med foreldrene. Det kreves/fordres engasjement for å få resultater i skolen.

### *Drøfting*

Gruppen uttaler at lærerne har gjennomført interne og eksterne kurs, som nevnt i drøftingsdelen for rektor. Alle lærere har arbeidet med å tilegne seg kompetanse, i forhold til ny arbeidsmetode. Slik jeg tolker det har alle lærerne deltatt i et kollektivt fellesskap hvor de har mulighet til å diskutere med hverandre for å bygge opp kunnskap om ny arbeidsmetode, som er med på å tilrettelegge for tilpasset opplæring for alle elever. Gruppen gir uttrykk for at lærerne er flinke til å dele kunnskap og erfaringer med hverandre. Dette er en av forutsetningene for at lærerne kan videreutvikle sin profesjonelle kompetanse. For å kunne bygge felles kunnskap og forståelse blir det viktig å kunne reflektere over hva man har lært, og hvordan man kan bruke det man har lært videre, for så å sette det i sammenheng slik at det blir meningsfullt. I følge Lillejord (2003) utvikles ny kunnskap i spenningsfeltet mellom praksis og teori, hvor handlingene våre er basert på dels praktisk kunnskap og dels teori. Gruppen uttaler at lærerne kan bli flinkere til å bruke andre kilder enn Kunnskapsløftet. For å kunne utvikle et profesjonelt fellesskap blir det viktig at lærerne kan samarbeide i et faglig kollektiv med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, og kunne samhandle om skolens utvikling. Ut fra Dale og Wærnes (2006) sine tre praksiskontekster for profesjonell kompetanse blir det på K3 nivå hvor lærerne kommuniserer og bygger opp teori i forhold til begreper knyttet til elevenes læring. Det er behov for at lærerne oppdaterer sine kunnskaper som er i tråd med kunnskap og forskning om hva som har god sannsynlighet for å gi resultater. Men gruppen uttaler at lærerne har blitt mer bevisst på å ha klare mål for det de gjør. Dette går på K2 nivå hvor lærerne arbeider med planlegging og vurdering. Her planlegger og vurderer de gjennomføringen av undervisningen. Vurdering er viktig for å utvikle egen praksis. Kompetanse i denne praksiskonteksten viser seg også i forhold til lærernes deltakelse innenfor kollegialt fellesskap, som går på samhandling, kommunikasjon, endring og utvikling. Diskusjoner innenfor K2 nivå kan i seg selv

bidra til å heve kompetansen hos lærerne. I forbindelse med innføring av ny arbeidsmetode har skolen opprettet et eget ressursrom på "Fronter", som kan bidra til at lærerne kan utveksle erfaringer og dele gode undervisningsopplegg. Som nevnt tidligere er lærerens kunnskap om kollegers undervisning en av de faktorer som har størst betydning for lærernes opplevelse av egen effektivitet (Newman, Rutter, Marshall & Smith, 1989).

### **Utfordringer og dilemmasituasjoner**

Gruppen uttaler at det kreves tydelige mål for undervisningen, her gjelder K1 nivå og K2 nivå fra praksiskonteksten til (Dale og Wærnes, 2006). På K1 nivå er lærerne i undervisningssituasjonen under handlingstvang. Da blir det vesentlig at målene for undervisningen er tydelige. På K2 nivå kan lærerne samtale, diskutere undervisningen som er blitt utført og planlegge videre undervisning. På dette nivået kommer også vurdering som er viktig for å kunne utvikle egen praksis. Kompetanse i denne praksiskonteksten, altså K2 viser seg i forhold til lærernes deltakelse innenfor et kollegialt fellesskap. Et viktig gjennomgående punkt fra gruppens uttalelser er å avsette tid til grundig forberedelser i forhold til undervisning, i forhold til godt samarbeid mellom lærerne og nok tid til tett samarbeid med foreldrene. I følge Dale og Wærnes (2006) trenger skoledagen å bli ordnet mer hensiktsmessig ut fra muligheten for at de tre ulike rollene i forhold til den profesjonelle lærer kommer i funksjon. Det må settes av mer tid til vurdering av egen virksomhet og det er derfor behov for endringer i arbeidstidsavtalen og friere timeorganisering (ibid).

Slik jeg ser det blir det opptil skoleledelsen og lærerne å organisere tiden på en best mulig tjenlig måte. Det handler om å gjøre noen valg, og om hvordan en skal gjøre det.

## 6. Konklusjon og avslutning

Avslutningsvis velger jeg å gå tilbake til problemstillingen for å se om jeg har fått svar på det jeg ønsket å undersøke.

- ❖ Hvordan tilrettelegger skoleleder for utvikling av pedagogisk kompetanse i personalet, som sikter mot en tilpasset opplæring?

Fra ledelsens side handler det om at ledelsen setter tilpasset opplæring på agendaen som tema. Noen ganger settes det opp som problemstilling i storteam og noen ganger er det felles for alle. I plangruppen er det også mange gode diskusjoner som videreføres til storteamene, og tilbake igjen til plangruppen. Skolen har startet opp med en ny arbeidsmetode ”Yearly Years Tidlig Innsats”, dette er en metode for å kunne jobbe bevisst med undervisningsmåter som skaper kvalitet i opplæringen og alle lærerne er skolert i denne metoden. Det er en metode som hjelper skolen til å komme nærmere en felles plattform i forhold til tilpasset opplæring.

- Hvordan tilrettelegges det for erfaringsdeling og kunnskapsbygging knyttet til tilpasset opplæring?

Ledelsen har startet opp med skolevandring, noe som har begynt i det små. Motivet for dette er å kunne gi hjelp og støtte til lærerne, slik at de kan utøve jobben bedre. Dette kan være med på å fremme samhandling med lærerne og blant lærerne. Gjennom observasjon og samtaler med hver enkelt lærer kan rektor være med på å skape motivasjon og kollektiv bevissthet i forhold til å utvikle læringsmiljøet ved skolen.

Det som gjøres via plangruppen til storteamene er det som kan løfte og utvikle kunnskapen. Det er en vekselvirkning med plangruppen og teamlederne hele tiden. Teamlederne i plangruppen har en sentral rolle i forhold til hvordan lærerne bygger/utvikler kunnskap knyttet til tilpasset opplæring.

Kunnskapsbyggingen går også på hvordan personalet organiseres. Det må



jobbes mer med å tilegne seg teoretisk stoff. Det må initieres og avsettes tid til slike studier.

- Hvordan utvikles og forankres tilpasset opplæring i skolens virksomhet?

Tilpasset opplæring drøftes åpent i kollegiet, i alle fora. Ledelsen setter det opp på agendaen i plangruppen og i fellestid, som oftest deles fellestiden til storteamene. Plangruppen har da på forhånd satt en problemstilling. Lærerne drøfter det i trinnteamene og i ressursteamet. Det drøftes i fellestiden for å skape bevissthet hos alle lærere og for å jobbe med viktige temaer, sånn som lesestrategier. I den budne tiden drøftes det i forhold til behovet for å organisere elevene i grupper etter nivå. Dette for å styrke elevenes læring. Det drøftes i forhold til års-, ukeplanlegging, fra dag til dag og timeplanlegging. Det er særlig ukeplanlegging som er preget av det. Skolen har laget et system hvor lærerne reviderer sin egen årsplan. Lærerne evaluerer planene og de blir overlevert som idébank for neste års lærere.

Ved bearbeiding av resultatene ser jeg i ettertid av resultatene at noen av intervju spørsmålene kanskje var noe uklare, og til dels overlappende i hverandre. Dette kan igjen ha resultert i at jeg ikke har fått nok informasjon fra ledelsen og teamlederne med tanke på at det bare var en skole med i undersøkelsen, og at funnene dermed ikke er generaliserbare. Men ut i fra min kjennskap til skolehverdagen vil det nok likevel være flere som kjenner seg igjen i disse resultatene. Når det gjaldt min forskerrolle i denne undersøkelsen som jeg også nevnte innledningsvis at jeg jobber som lærer og i samme kommune, noe som kan ha vært med på å påvirke tolkningen av svarene både i samtale med rektor og teamlederne. Men jeg har i økende grad de siste årene fra egen praksis opplevd at både ledelse og personalet rundt om i skolene gir uttrykk for at det er blitt pålagt nye oppgaver både administrativt og pedagogisk på skolene i de senere årene uten at det blir gitt ekstra tid eller at andre oppgaver tas bort. Tid blir både en utfordring og et dilemma.

Organisering blir et avgjørende kriterium både hva gjelder personalet og tidsbruk for å kunne utføre pålagte oppgaver. I St. meld. nr. 11 (2009) Læreren – rollen og utdanning står det blant annet: ”Det kollektive ansvaret for den enkelte skole har økt. (...) Dermed stilles det større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere og til samarbeid lærere imellom” (s. 12).

Organisering av personalet blir avgjørende for å kunne lykkes med tilpasset opplæring. I et relasjonelt perspektiv er ledelse noe et lederteam utfører sammen med lærerne, og ikke noe som blir utført av enkeltpersoner (Wadel 1997). Skoleledelsen og skolelederteamet må kunne se viktigheten av et tett samarbeid med lærerne, og lærerne må se viktigheten av å være med på samarbeid i nyskapnings- og endringsprosesser.

Organisering av tidsbruk blir også viktig å avsette nok tid til oppgaver som er pålagt. Ved siden av de pålagte oppgavene bør det også avsettes tid for at lærerne får tilgang til kunnskap og forskning om hva som har god sannsynlighet for å gi resultater. Det blir opptil skoleledelsen og personalet å organisere tiden på en best mulig tjenlig måte. Det handler om å gjøre noen valg, og om hvordan en skal gjøre det.

Bjørnsrud (2009) uttaler at skolen er en meget viktig organisasjon i vårt samfunn når det gjelder læring. Det er gjerne i forbindelse med tema om skolen som organisasjon at personalets læring er kommet i fokus. Det viser seg at skolen har store utfordringer når det gjelder elevene i forhold til tilpasset opplæring og inkludering. Dette medfører at skoleledere og lærere må se på sine egne muligheter for læring og slik sett utvikle sin egen kompetanse.

Etter min mening blir det viktig å arbeide for et godt fungerende praksisfellesskap hvor lærerne får avsatt tilstrekkelig med tid og egnede arenaer for diskusjon og refleksjon. Slik at lærerne kan samarbeide i et faglig kollektiv med grunnlag i forskning og kritisk refleksjon over egen praksis, og kunne samhandle om skolens utvikling. Slik jeg ser det blir også viktig med en smal og en vid forståelse av begrepet tilpasset opplæring.

For å få godt samhold og samarbeid mellom ledelsen og lærerne ser jeg det som viktig at ledelsen har et relasjonelt perspektiv på ledelse hvor samhandling, kommunikasjon, endring og utvikling er viktige aspekter, som inngår i ledelsens oppgaver.

## 7. Kildeliste

- Andreassen, R. A., Engvik, G., Halvorsen, K. A., Postholm, M. B. & Rokkones, K. L. (2011). Lærerens profesjonelle utvikling og elevenes læring – skoleleders ansvar? *Utdanning*, 2011 nr. 4. februar 2011, s. 48 – 51.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda, Forskningsrapport 2006 nr. 62.
- Bjørnsrud, H. (2006). Om skoleledere og læreres læring i Kunnskapsløftet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6(6), s. 470-481.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (Red). (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Brandt, B. (2002): Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Holter, H. & Kalleberg, R. (Red). Oslo: Universitetsforlaget.
- Det Kongelige Kyrkje-, og Utdanningsdepartement (1998-99): *Mot rikare mål*. St.meld. nr. 28. Kunnskapsdepartementet.
- Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement (2003-2004): *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30. Kunnskapsdepartementet..
- Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement (2006-2007): *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St.meld. nr. 16. Kunnskapsdepartementet.
- Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement (2007 – 2008). *Kvalitet i skolen*. St.meld. nr. 31. Kunnskapsdepartementet.
- Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement (2008 – 2009): *Læreren Rollen og utdanning*. St.meld. nr.11. Kunnskapsdepartementet.
- Dysthe, O. (1996). Leiing i eit dialogperspektiv.I: Fuglestad, O. T. & Lillejord, S. (Red). *Pedagogisk ledelse – relasjonelt perspektiv*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Elmore, R. (2008). I: Andreassen, R. A., Engvik, G., Halvorsen, K. A., Postholm, M. B. & Rokkones, K. L. (2011). Lærernes profesjonelle utvikling og elevenes læring – skoleleders ansvar? *Utdanning*, 2011 nr. 4 februar 2011, s. 62.
- Forskningsrådets KUL-program 2008. *Profesjonslæring i endring (ProLearn)*. 2008. Populærvitenskapelig rapport. <http://forskningsradet.no/selvet/> [28.januar 2010].
- Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (Red.). (2007). *Pedagogisk ledelse – relasjonelt perspektiv*. (4. opplag). Bergen, Fagbokforlaget, s. 77 – 98.

- Fylling, I. & Rønning, W. (2007). Modellutvikling eller idedugnad? En studie av Modellprosjektet. Hentet 20. januar 2011, fra [http://www.udir.no/upload/Rapporter/5/sluttrapport\\_Modellprosjektet](http://www.udir.no/upload/Rapporter/5/sluttrapport_Modellprosjektet).
- Hagen, A., Nyen, T. & Nadim, M. (2008). *Evaluering av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 -2008"* Delrapport 3 – 2008. Hentet 28. oktober 2011, fra <http://skolnett.no/nyupload/Moduler/Kompetanseutvikling/Dokumenter/Rapportering>,
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd.
- Haug, P., Bachmann, K. (2007). Grunnleggende element for forståing av tilpassa opplæring. *Kompetanse for tilpasset opplæring, Artikkelsamling 2007*, s. 15 – 35. Utdanningsdirektoratet.
- Haug, P. (2007). Kunnskapsløftet og tilpassa opplæring – kortversjon. Frå plenumsinnlegg på konferansen "På rett veg", Loen 10. og 11. mai. [http://www.skolenett.no/nyUpload/Moduler/Kompetanseutvikling/Dokumenter/Regional konferanse/Rett veg\\_Haug\\_dok.pdf](http://www.skolenett.no/nyUpload/Moduler/Kompetanseutvikling/Dokumenter/Regional%20konferanse/Rett%20veg_Haug_dok.pdf). [nedlastet 15. mars 2011].
- Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.). (2002). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (3.utgave). Oslo, Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3.utgave). Otta, Abstrakt forlag as.
- Krogh, G., V., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2007). *Slik skapes kunnskap*. 3. utg. Oslo, N. W. Damm & Søn.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju* (9. opplag). Oslo, Gyldendal Forlag AS.
- Møller, J. & Fuglestad, O. L. (Red.). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2(6), s. 96-107.
- Newman, F.M., Rutter, R. A., Marshall, S. & Smith, M. S. (1989). I: Andreassen, R. A., Engvik, G., Halvorsen, K. A., Postholm, M. B. & Rokkones, K. L. (2011). Lærernes profesjonelle utvikling og elevenes læring – skoleleders ansvar? *Utdanning*, 2011 nr. 4 februar 2011, s. 48 – 51.
- Nordahl, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. *Kompetanse for tilpasset opplæring, Artikkelsamling 2007*, s. 55 – 67. Utdanningsdirektoratet.

- Ronaldsen, S. (1996). Skolevurdering, skoleledelse og endring. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. 4. utg. Bergen, Fagforlaget, s. 119 – 137.
- Skogen, K. & Holmberg, J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Söljö, R. (2006). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. 3. utg. Oslo, J. W. Cappelens Forlag a.s., s. 31 – 57.
- Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskole Forlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet.(2007). *Likeverdig opplæring – et bidrag til å forstå sentrale begreper*. Hente 15. mars 2011, fra  
[udir.no/upload/Brosjyre/Likeverd-opplaring-brosjyre.pdf](http://udir.no/upload/Brosjyre/Likeverd-opplaring-brosjyre.pdf)
- Wadel, C.C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. 4. utg. Bergen, Fagforlaget, s. 39 – 76.
- Wadel, C. C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord, Seek A/S.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Wells, G. (199). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS
- .

## 8. Vedlegg

### 8.1 Intervjuguide for rektor

Presiserer innledningsvis hva som er hensikten med intervjuet og hvordan informasjonen vil bli brukt. Resultatene fra de ulike informasjonskildene skal til sammen bidra til å belyse problemstillingen: **Hvordan tilrettelegger skoleleder for utvikling av pedagogisk kompetanse i personalet, som sikter mot en tilpasset opplæring?**

#### Spørsmål som stilles:

Kan du beskrive hva du legger i begrepet tilpasset opplæring?

Hvilken grad opplever du at skolen har en konkret felles forståelse av begrepet?

Hvordan forholder skolen seg til prinsippet om tilpasset opplæring?

Hvilke valg har dere gjort som fører til pedagogisk kunnskap om tilpasset opplæring?

Opplever du at tilpasset opplæring drøftes åpent i kollegiet? I tilfelle i hvilke sammenhenger?

Hvordan brukes og organiseres fellestid og / eller den budne tiden for å styrke dette arbeidet?

På hvilke måter skaffer du deg innsikt i hvordan personalet bygger/utvikler kunnskap knyttet til tilpasset opplæring?

- Hvordan deler de erfaringer om tilpasset opplæring?

- Hvordan skaffer de seg innsikt i praksisfeltet knyttet til tilpasset opplæring?

Hvilke utfordringer ser du som leder i forhold til tilpasset opplæring?

Hvilke dilemmasituasjoner ser du som kan oppstå i forhold til tilpasset opplæring?

Helt til slutt:

Er det noe du synes er viktig informasjon, men som jeg ikke har tatt med?

## 8.2 Intervjuguide teamledere

Kan dere beskrive hva dere legger i begrepet tilpasset opplæring?

I hvilken grad opplever dere at skolen har en konkret forståelse av begrepet?

Hvordan forholder skolen seg til prinsippet om tilpasset opplæring?

Opplever dere at tilpasset opplæring drøftes åpent i kollegiet? I tilfelle hvilke sammenhenger?

Hvordan brukes og organiseres fellestid og /eller den budne tiden for å styrke dette arbeidet?

Hvilke valg har dere gjort som fører til pedagogisk kunnskap om tilpasset opplæring?

Hvordan vil dere beskrive ledelsens oppfølging av personalet mht. kunnskapsutvikling knyttet til tilpasset opplæring?

På hvilke måter skaffer dere innsikt i hvordan dere bygger/utvikler kunnskap knyttet til tilpasset opplæring?

Hvordan deler dere erfaringer for å utvikle egen praksis og felles praksis i



arbeidet med tilpasset opplæring?

Hvilke utfordringer ser dere som lærere i forhold til tilpasset opplæring?

Hvilke dilemmasituasjoner ser dere som kan oppstå i forhold til tilpasset opplæring?

Helt til slutt:

Er det noe dere synes er viktig informasjon, men som jeg ikke har tatt med.